ANAIS
XXII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Ciencia e Formação: Utopias e Desencantos
Volume I, Número 01 . Goiânia: FE-UFG, 2015.
ISSN 21790213

ISSN 2179-0213
ISSN 2179-0213

Edição atual

ANAIS

XXII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ciencia e Formação: Utopias e Desencantos

Volume I, Número 01. Goiânia: FE-UFG, 2015.
ISSN 21790213

Goiânia – 2015

ANAIS
XXII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Ciencia e Formação: Utopias e Desencantos
Volume I, Número 01 . Goiânia: FE-UFG, 2015.
ISSN 21790213

EXPEDIENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Reitor
Prof. Dr. Orlando Afonso Valle do Amaral
Vice-reitor
Prof. Dr. Manoel Rodrigues Chaves
Pró-Reitora de Graduação
Prof. Dr. Luiz Mello de Almeida Neto
Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Profa. Dra. Giselle Ferreira Ottoni Candido

Equipe Diretiva da Faculdade de Educação

Profa. Dra. Karine Nunes de Moraes – Diretora
Profa. Dra. Lueli Nogueira Duarte da Silva – Vice-diretora
Profa. Dra.Amone Inácia Alves – Coordenadora do Curso de Pedagogia
Prof. Dr.Domenico UnhgHur – Coordenador do Curso de Psicologia
Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa – Coordenador da Pesquisa
Profa. Dra. Daniela da Costa B. P. Lima – Coordenadora da Extensão
Prof. Dr. Fernando Lacerda Júnior – Coordenador PPGP
Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves – Coordenador PPGE

Comitê Científico

Comitè Científico Externo

Dr. JOAO DOS REIS SILVA JUNIOR - UFSCar - Arizona State University
Dr. RICARDO LUIZ COLTRO ANTUNES - UNICAMP – Universidade de Buenos Aires
Dr. JOSE CARLOS LIBANEO – PUC GO
Dra. CLAUDIA MARIA FRANCA MAZZEI NOGUEIRA - USP
Dr. MAURO LUIS IASI –UFRJ
Dra. VERA LUCIA NAVARRO –USP
Dr. JORGE NASSIM VIEIRA NAJJAR - UFF RJ
Dr. PLINIO SOARES DE ARRUDA SAMPAIO JUNIOR - UNICAMP
Dra. CATARINA DE ALMEIDA SANTOS – Unb

Professores/FE-UFG

Dr. ADÃO JOSÉ PEIXOTO
Dra. AMONE INÁCIA ALVES
Dra. CARIME ROSSI ELIAS
Dra. DIANE VALDEZ
Dra. EDNA MENDONÇA OLIVEIRA DE QUEIROZ
Dr. EMILIO PERES FACAS
Dr. FERNANDO LACERDA JÚNIOR
Dra. GISELE TOASSA
Dr. JOAO FERREIRA DE OLIVEIRA
Dr. JOSE PAULO PIETRAFESA
Dr. JOSÉ ANTUNES MARQUES
Dra. JULIANA DE CASTRO CHAVES –
Dra. LÚCIA MARIA DE ASSIS
Dr. LUIZ FERNANDES DOURADO
Dra. MARIA DO ROSÁRIO SILVA RESENDE
Dra. MARIA AUGUSTA PEIXOTO MUNDIM
Dra. MARIANA CUNHA PEREIRA –
Dra. MARILIA GOUVEA DE MIRANDA
Dr. NELSON CARDOSO AMARAL
Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado
Dra. SANDRA VALERIA LIMONTA
Dra. SILVIA ROSA DA SILVA ZANOLLA
Dra. SUSIE AMÂNCIO GONÇALVES DE ROURE
Dr. WANDERLEY J. FERREIRA JÚNIOR

Editoração: Wanderley J. Ferreira Jr.

Volume I, Número 01 . Goiânia: FE-UFG, 2015.
ISSN 21790213

Comissão Organizadora

Dr. Adão José Peixoto

Dra. Amone Inácia Alves

Dra. Carime Rossi Elias

Dr. Emílio Peres Facas

Dr. José Antunes Marques

Dra. Diane Valdez

Dra. Juliana de Castro Chaves

Dra. Lueli Nogueira Duarte da Silva

Dra. Maria Augusta Peixoto Mundim

Dra. Mariana Cunha Pereira

Dra. Natássia Garcia Corte Real

Dra. Núbia Ferreira Ribeiro

Ms. Raimunda Delfino dos Santos

Ms. Regiane de Ávila Chagas

Dra. Renata Leite Soares

Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado

Dra. Soraya Vieira Santos

Dr. Wanderley J. Ferreira Júnior

Dr. Wanderson Ferreira Alves

Ms. Caio S. Antunes

Ms. Joana Freitas

Ms. Renato Gomes Vieira

Acadêmico: Matheus Alexandre R. Rocha

Volume I, Número 01 . Goiânia: FE-UFG, 2015.
ISSN 21790213

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

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

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GPT/BC/UFG

XXII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – XXII.: 2015. Goiânia – Go. Ciência e Formação: Utopias e Desencantos. V. 1, n. 1, Faculdade de Educação. Goiânia, GO, 2015. ISSN - 21790213

ANAIS – XXII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Wanderley J. Ferreira Jr. (orgs.)

Modo de acesso: https://eventos.fe.ufg.br

1. Educação 2. Conhecimento 3. Tecnica 4. Tecnologia

:

[

Sumário

EXPEDIENTE 2

Apresentação 13

Programação 15

Simpósio Temático 01 - LEITURA E LITERATURA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDO: CAMINHOS DA LINGUAGEM 19

01. POESIA DESTINADA À CRIANÇA: POSSIBILDADE DE EXPERIÊNCIA POÉTICA 21

02. . A REALIZAÇÃO DA CRÔNICA EM QUATRO AUTORES GOIANOS 31

03. LITERATURA E EDUCAÇÃO: SENSIBILIDADE E FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO. 39

04. GRUPOS INTERATIVOS E TERTÚLIAS LITERÁRIAS DIALÓGICAS: ATUAÇÕES DE ÊXITO EM SALA DE AULA POTENCIALIZANDO A LEITURA E A ESCRITA 47

05. TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA E GRUPOS INTERATIVOS: ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO NOS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA 56

06. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RESSIGNIFICAÇÃO DE LEITURAS DE MUNDO 65

Simpósio Temático 02 - A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: SIGNIFICADOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES 76

01. FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E SABERES DOCENTE 78

02. CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE E O CONTEXTO NEOLIBERAL 85

Simpósio Temático 03 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O CICLO INICIAL DA CARREIRA DOCENTE 96

01. A OFERTA DE LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE) 98

02. AS PRODUÇÕES SOBRE O PROFESSOR INGRESSANTE NAS REVISTAS QUALIS B1 A B5 DE 2000- 2014: AS DIFICULDADES DA PRÁTICA DOCENTE 108

03. PROFESSORA INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE IMPRESVISTOS E IMPROVISOS 120

04. A RELAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DO TCC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM PERCURSO FORMATIVO 130

05. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA 139

06. SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES INICIANTES DO ENSINO SUPERIOR 152

07. O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE - ENTRE O "CHOQUE DE REALIDADE" E A "DESCOBERTA" DA PROFISSÃO 162

08. TRABALHO DOCENTE E GÊNERO: APONTAMENTOS SOBRE A CONVOCAÇÃO DE PROFESSORES REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL ENTRE OS ANOS DE 2010-2014 173

09. PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO 183

Simpósio Temático 04 - MARXISMO E EDUCAÇÃO 194

01. ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS 195

02. O "INTEGRAL" DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL 202

03. CRÍTICAS À CONCEPÇÃO BANCÁRIA DE EDUCAÇÃO E APONTAMENTOS DE UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO CRÍTICA E TRANSFORMADORA DE BASE FREIRIANA 212

04. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS, VIOLÊNCIA SUBLIMINAR E AS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE 222

05. O PROFESSOR E O SEU TRABALHO: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO 233

06. ONTOLOGIA, IDEOLOGIA, CURRÍCULO E VIOLÊNCIA SUBLIMINAR: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE (DE)FORMAÇÃO HUMANA 243

07.EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO OMNILATERAL: POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS 254

Sumário

08. A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL DE V.V. DAVIDOV E O ENSINO ESCOLAR NS ANOS INICIAIS 264

09. PROFESSORES EXPERIENTES E O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL: SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA ATIVIDADE DE ENSINAR 274

10. REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS SOBRE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES E DISCENTES DO IFG CAMPUS GOIÂNIA: QUAIS POSSIBILIDADES PARA A POLITECNIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO? 283

11. A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: ESTAMOS AMPLIANDO TEMPOS E ESPAÇOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL E EMANCIPAÇÃO DE SUJEITOS? 293

12. O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PERSONALIDADE COMO FENÔMENO SOCIAL 303

13. DIÁLOGO CRÍTICO COM A PERSPECTIVA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA DESENVOLVIDA ATUALMENTE NA ALEMANHA: APONTAMENTOS A PARTIR DE ALGUMAS ORIENTAÇÕES MARXISTAS 313

Simpósio Temático 5 - OS ESTÁGIOS NAS LICENCIATURAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE 322

01. O ESTÁGIO COMO MEDIADOR ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES 323

02. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLETINDO SOBRE OS PROJETOS DE INTERVENÇÃO E FORMAÇÃO DO DOCENTE DE CIÊNCIAS 336

03. CRIANÇA EM QUESTÃO: REPENSANDO CERTEZAS COM FAMÍLIAS E ESCOLAS 347

04. PENSAR A EXPERIÊNCIA E REPENSAR A PRÁTICA EDUCATIVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A SUPERVISÃO DA UNIDADE CONCEDENTE EM FOCO 355

05. MATERIAL DIDÁTICO EXPOSITIVO E INTERATIVO PARA UMA ABORDAGEM VETORIAL NO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR 361

06. PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA PEDAGOGIA: O QUE INDICAM AS PRODUÇÕES DO EDIPE? 371

07. O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO POR PROJETOS: UMA POSSIBILIDADE DE MATERIALIZAR A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA 381

Simpósio Temático 06 - CIBERCULTURA E INCLUSÃO DIGITAL: POLÍTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE 388

01. TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E EDUCACIONAIS 390

02.TIMELINE: PERCEPÇÕES DIVERGENTES E CONVERGENTES DE DISCENTES E DOCENTES ACERCA DAS REDES SOCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS EM CENTRO DE ENSINO MÉDIO NO TOCANTINS 400

Simpósio Temático 07 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: OBJETOS, FONTES, MÉTODOS E PESQUISAS 411

01. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM GOIÁS NOS DOCUMENTOS MANUSCRITOS E NA IMPRENSA PEDAGÓGICA 413

02. ANÁLISE DOS DESAFIOS DO APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA PELO ALUNO SURDO 422

03. A EDUCAÇÃO FAMILIAR DO ESCRITOR BERNARDO ÉLIS (1915-1997) 433

04. A LEITURA E A ESCRITA NO BRASIL DE COLONIZAÇÃO PORTUGUESA E IMPERIAL 442

05. A IMPRENSA COMO POSSIBILIDADE DE FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 452

06. EDUCAÇÃO EM GOIÁS: MEMÓRIA E HISTÓRIA 460

07. MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA E A QUESTÃO DO ENSINO RURAL 470

08. O TEMPO ESCOLAR AMPLIADO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 480

09. O ENSINO SECUNDÁRIO NA REGIÃO NORTE DE GOIÁS (ATUAL TOCANTINS): AS AULAS AVULSAS 486

10. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM GOIÁS 496

11. A GÊNESE E A IMPLANTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO COLÉGIO AGRÍCOLA DE RIO VERDE, SUDOESTE GOIANO. 505

12. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TOCANTINS: DOS CURSOS DA CADES ÀS LICENCIATURAS 517

13. A EDUCAÇÃO DE MENINOS E MENINAS POBRES NO BRASIL DE COLONIZAÇÃO PORTUGUESA 526

Sumário

14. ENSINO PRIMÁRIO NA CIDADE DE ANÁPOLIS-GO (1940 – 1950) 535

15. A ESCOLA PÚBLICA E A LAICIDADE: REFLEXÕES PARA O DEBATE 542

Simpósio Temático 08 - FUNDAMENTOS DA PSICANÁLISE E POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO E A PSICOLOGIA 552

01. A RELAÇÃO ARTE E PSICANÁLISE FREUDIANA COMPONDO FUNDAMENTOS PARA O SUJEITO DO INCONSCIENTE E SUA UNIVERSALIDADE 554

02. A RELAÇÃO ENTRE O SUJEITO E A REALIDADE PSÍQUICA 564

03. CONSIDERAÇÕES SOBRE PESQUISA TEÓRICA EM PSICANÁLISE 573

04. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA EM PSICANÁLISE 583

Simpósio Temático 09 - DISCURSOS E IDENTIDADES DE RESISTÊNCIA 592

01. TURISMO, LAZER E INCLUSÃO SOCIAL: UMA FORMA DE INTEGRAR OS IDOSOS 593

02. CRISTOTRANS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE RESISTÊNCIA DA MILITÂNCIA LGBTT? 603

Simpósio Temático 10 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS: ARTICULANDO OBJETOS E FONTES 614

01. O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA EM GOIÁS: COMPARAÇÕES ENTRE E SUAS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 615

02. "A SAUDADE DE JOSÉ" 623

03. HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA EM GOIÁS - 1934/2005 630

04. A FRONTEIRA OU DE ONDE É POSSÍVEL DIVISAR O NOVO 632

Simpósio Temático 11 - POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, FINANCIAMENTO, E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL 640

01. A VISÃO DOS PROFESSORES DA RME DE GOIÂNIA SOBRE CURRÍCULO. 642

02. VOLUNTÁRIOS NA ESCOLA: expectativas e necessidades 650

03. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS 659

04. A GESTÃO DA ESCOLA TÉCNICA DE GOIÂNIA NOS SEUS PRIMEIROS ANOS 669

05. A AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DOS DISPOSITIVOS LEGAIS: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS 679

06. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR 689

NO LIVRO DIDÁTICO DE BIOLOGIA 689

07. INSERÇÃO À DOCÊNCIA: AS NARRATIVAS DE EGRESSOS DO PROGRAMA PIBID – PEDAGOGIA DE CAMPO GRANDE 698

08. AVALIAÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA PUC GOIÁS ORIUNDOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS E PEDAGOGIA 708

Simpósio Temático 12 - EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISAS E PRÁTICAS EM FOCO 717

01. O ESPAÇO QUE A PRÉ-ESCOLA OCUPA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL 720

02. O PAPEL DAS PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL 728

03. CRIANÇA, INFÂNCIA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS 737

04. EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 4 A 6 ANOS QUE RESIDE EM ÁREA RURAL 744

05. EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS: INSTITUIÇÕES DA INFÂNCIA NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990 754

06. A UTOPIA DE EMÍLIO E A EDUCAÇÃO INFANTIL 762

07. TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO COMO PROCESSOS CONSTITUINTES DA IDENTIDADE DO PROFESSOR 770

08. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA SÓCIOHISTÓRICODIALÉTICA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 781

Sumário

09. EDUCAÇÃO INFANTIL: ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL 790

10. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DA LINGUAGEM E DAS BRINCADEIRAS 801

11. BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES: EIXO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 810

Simpósio Temático 13 - ARTE, EDUCAÇÃO, CORPO E CULTURA 817

01. CORPO, ARTE E CRIAÇÃO EM TEMPOS DE SEMIFORMAÇÃO 820

02. O LUGAR DO CORPO NO TRABALHO DOCENTE 827

03. EDUCAÇÃO ESTÉTICA: UM CAMINHO PARA EMANCIPAÇÃO DO OLHAR 839

04. EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÂNIA: UM OLHAR DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA 849

05. PERTENÇO, LOGO EXISTO: A MARCA NO CORPO 859

06. PSICOLOGIA E DANÇA: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES DE ENSINO 867

Simpósio Temático 14 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES – PERCURSOS E DILEMAS DE UM DIREITO AINDA NEGADO 877

01. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA DO PROEJA-FIC/PRONATEC: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO OLHAR DOS EDUCANDOS 880

02. ANÁLISE METODOLÓGICA DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E PROFISSIONAL, NO PERÍODO DE 2006 - 2010 892

03. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA: A MATERIALIZAÇÃO DO DIÁLOGO 903

04. OS INSTITUTOS FEDERAIS E O PROEJA: UMA LEITURA A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU 913

05. O ENSINO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – APONTAMENTOS SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA 921

06. DESAFIOS RUMO À INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROEJA 931

07. REFLETINDO SOBRE EJA E ENSINO REGULAR: DIALOGANDO COM FREIRE 941

08. USO DO GRUPO FOCAL COMO TECNICA DE COLETA DE DADOS EM PESQUISA DO PROEJA 951

Simpósio Temático 15 - SOCIEDADE, CULTURA, EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA 961

01. A ESCOLA MOÇAMBICANA E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA 962

02. EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE INTEGRADA: IMPLICAÇÕES DA PSEUDOFORMAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL 971

03. FORMAÇÃO ESTÉTICA MUSICAL E INDÚSTRIA CULTURAL: UM ESTUDO FORMATIVO ABRANGENTE COM BASE NA TEORIA CRÍTICA ADORNIANA 982

04. SOBRE AS POSSIBILIDADES FORMATIVAS DA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO FILOSÓFICO E SOCIAL DE THEODOR ADORNO 993

Simpósio Temático 16 - PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA 1003

01. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: O QUE SE FAZ A MAIS NO TEMPO QUE SE TEM A MAIS? 1005

02. ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO: É POSSÍVEL UMA CONCEPÇÃO ALÉM DA CRÍTICA 1014

03. A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM VIVÊNCIAS ESPECÍFICAS COM O CORPO 1023

04. UM PROJETO DA LICENCIATURA DE PSICOLOGIA: SEXUALIDADE INFANTIL EM QUESTÃO 1028

05. VIDA E MORTE: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO 1036

06. MÍDIA E EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES 1044

07. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS TESTES PSICOMÉTRICOS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX. 1054

08. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS 1062

09. TEMPO, RAZÃO E EXPERIÊNCIA FORMATIVA 1071

Sumário

10. O "PROGRESSO" INCORPORADO: IDEIAS PSICOLÓGICAS E A EDUCAÇÃO DO CORPO NO BRASIL (1889-1930) 1079

11. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA NOVA NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930 NO BRASIL. 1088

12.. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NOS PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA 1104

13. LICENCIATURA EM PSICOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES CRÍTICAS DO SABER PSICOLÓGICO À EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS 1115

14. A RELAÇÃO SUJEITO E OBJETO NA INDÚSTRIA CULTURAL E A IMPLICAÇÃO NA REPRODUÇÃO DO FASCISMO. 1125

15. A VINCULAÇÃO PSICOLOGIA-EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE JEAN-OVIDE DECROLY 1138

Simpósio Temático 17 - EPISTEMOLOGIAS, FORMAÇÃO E PRODUÇÃO ARTÍSTICA, ENSINO: INTERFACES, DESAFIOS E UTOPIAS FRENTE AOS DESVIOS NA FORMAÇÃO E NO ENSINO DAS ARTES 1150

01. DISCURSOS E PRATICAS NO ENSINO DE ARTE NA ESCOLA: O LUGAR DA PESQUISA E DA POESIA COMO CRIAÇÃO. 1152

02. IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO TRANSFERENCIAL PSICANALÍTICA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA RELAÇÃO EDUCACIONAL PROFESSOR-ALUNO DENTRO DAS AULAS DE DANÇA. 1160

O3. *IMPROVISATION TECHNOLOGIES* DE WILLIAM FORSYTHE: UM SOFTWARE PARA A INVESTIGAÇÃO/CRIAÇÃO COREOGRÁFICA NO BALÉ 1168

04. ARTE, EPISTEME, PSICANÁLISE OU QUALQUER OUTRA ORDEM 1175

Simpósio Temático 18 - EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E TRABALHO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. .. 1184

01. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO NOS CURSOS TÉCNICOS DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: POSSIBILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLITECNIA 1186

02. FORMAÇÃO POLÍTICA NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA(MST)-TO 1202

03. A EDUCAÇÃO COMO ATIVIDADE DE REPRODUÇÃO E NEGAÇÃO DA ALIENAÇÃO SOCIAL 1211

04. TURISMO, SUSTENTABILIDADE E GÊNERO: Um olhar sobre as mulheres rurais 1220

05. EDUCAÇÃO FISCAL: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS NO PROJETO *PORTAS ABERTAS À CIDADANIA* 1228

06. O MUNDO DO TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE 1238

07. MODELAÇÃO DE COMPORTAMENTO E CASA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: PRIVADO NO PÚBLICO 1247

08. O *HABITUS* DO *HOMO ALUMNUS:* uma visão Bourdieuana sobre discentes 1254

09. TERRA, OCUPAÇÃO E POSSE: NOVOS DESAFIOS AOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL 1266

10. EDUCAÇÃO POPULAR E O PROCESSO DE CONSCIÊNCIA: AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLOGICAS DE PAULO FREIRE E DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR 13 DE MAIO 1277

Simpósio Temático 19 - PROBLEMATIZANDO A LICENCIATURA ENQUANTO MOMENTO FORMATIVO 1287

01. CAUSAS DE REPROVAÇÃO EM DISCIPLINAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DISCENTE 1289

02. NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (NTCI) COMO DISCIPLINA: UMA PROPOSTA VIÁVEL 1299

Simpósio Temático 20 - JUVENTUDE, VIOLÊNCIA, RELIGIÃO E EDUCAÇÃO 1311

01. O NEGRO E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 1312

02. A IMPLEMENTAÇÃO DE DISCIPLINAS DE ERER NA UFG: DIFERENTES INTERPRETAÇÕES DO QUE DIZ A LEGISLAÇÃO 1319

03. LINGUAGEM DE CINEMA COMO INSTRUMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DA ADESJOVEM 1331

04. TAMBORES E PRECONCEITOS DA RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE JOVENS 1340

Sumário

05. A PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA PELA VIA DA ESCOLA NO FINAL DO SÉCULO XXI 1348

Simpósio Temático 21 - DIVERSIDADE E INCLUSÃO 1359

01. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM BREVE RESGATE HISTÓRICO 1360

02. TRAÇANDO ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A EVOLUÇÃO DO PERFIL DAS MULHERES CHEFES DE FAMÍLIA NO BRASIL PERÍODO: 2000 a 2010) 1368

03. ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GOIÁS E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM OLHAR SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE 1378

04. EDUCAÇÃO, SAUDE, ALIMENTOS E INCLUSÃO ESCOLAR: CELÍACOS, MINORIAS, DESAFIOS E OBVIEDADES QUE PRECISAM SER DISCUTIDAS 1390

05. INCLUSÃO EDUCACIONAL: A CONTRIBUIÇÃO DA CARTOGRAFIA TÁTIL NO ENSINO DE ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO 1399

06. DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDANDO UM ESPAÇO INSTITUCIONAL NÃO DOMÉSTICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM PIRES DO RIO-GO 1410

07. POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: QUAL O PAPEL DA ESCOLA E DA SOCIEDADE? 1420

08. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE A ALERGIA ALIMENTAR FRENTE ÀS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS 1430

09. DESAFIOS DA INCLUSÃO NA DANÇA: QUEM ENSINA E QUEM ASSISTE 1440

10. A MUSICOTERAPIA NA ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE GOIÂNIA: DESAFIOS E CONQUISTAS 1449

Simpósio Temático 22 - UTOPIA E IDEOLOGIA NA DINÂMICA DA ESFERA CIENTÍFICA 1459

01. SOCIOLOGIA CRÍTICA E ESFERA CIENTÍFICA 1462

02. A CIÊNCIA E A TÉCNICA COMO AXIOLOGIA 1474

Simpósio Temático 23 - FENOMENOLOGIA E FORMAÇÃO HUMANA 1479

01. A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA PERSONALISTA-FENOMENOLÓGICA 1486

02. A FENOMENOLOGIA, A CRÍTICA À RAZÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO 1495

03. CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA VIOLÊNCIA E DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA OBRA DE HANNAH ARENDT 1505

04. O ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA: UMA AVALIAÇÃO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA 1512

05. ALTERIDADE NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO 1521

06. ESTÉTICA FENOMENOLÓGICA: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO 1531

07. FORMAÇÃO E RACIONALIDADE TÉCNICA: UMA ANÁLISE PERSONALISTA-FENOMENOLÓGICA 1540

08. ÉTICA E EDUCAÇÃO EM PAUL RICOEUR 1550

MINICURSOS

MC 01 - CINEMA, PSICANÀLISE E EDUCAÇÃO: AS VICISSITUDES DA INFÂNCIA NOS FILMES "VINCENT" E "FRANKENWEENIE 1561

MC 02 - DERRIDA E A EDUCAÇÃO: DESCONSTRUÇÃO, ACONTECIMENTO E HOSPITALIDADE 1562

MC 03 - LIBRAS (LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS): CULTURA, INCLUSÃO E OS PROCESSOS EDUCACIONAIS DE PESSOAS SURDAS 1563

MC 04 - A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E O TRABALHO ESTABELECIDA PELO CAPITAL: O QUE ESTÁ EM JOGO NO DISCURSO DA EMPREBABILIDADE? 1564

MC 05 - GESTÃO SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O ENGAJAMENTO DOS SUJEITOS 1565

MC 06 - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E CARREIRA DO MAGISTÉRIO EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO 1567

MC 07 - POESIA PARA CRIANÇAS: MANOEL DE BARROS E A ARTE DAS INSIGNIFICÂNCIAS 1569

Sumário

MC 08 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: CICATRIZES DA INDETERMINAÇÃO DOS SUJEITOS 1572

MC 09 - EDUCAÇÃO E BARBARIE: DESAFIOS E DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PRISÕES DO ESTADO DE GOIÁS 1588

MC 10 - DESEJO E FORMAÇÃO NA SEÇÃO CONSCIÊNCIA-DE-SI DA OBRA FENOMENOLOGIA DO ESPÍRITO DE 1807 DE HEGEL 1590

MC 11 - ÉTICA E POLÍTICA: PENSANDO A DEMOCRACIA, A CIDADANIA E O SENTIDO DA FORMAÇÃO 1591

MC 12 - DEOLOGIA E EDUCAÇÃO NA MODERNIZAÇÃO EM GOIÁS 1593

MC 13 - ESPAÇO E DISCURSO: TRILHAS INTERPRETATIVAS URBANAS 1595

MC 14 - A CONTROLABILIDADE SOCIAL DOS CONSELHOS ESTADUAIS DO FUNDEB 1599

MC 15 - DESCONSTRUCIONISMO: TEORIA E METODOLOGIA: A desconstrução em Artes. Corpo, voz, imagem, escrituras, performances. 1601

MC 16 - "A ESCOLA SOB MEDIDA": A PSICOLOGIA-EDUCAÇÃO FUNCIONALISTA DE ÉDOUARD CLAPARÈDE... 1602

MC 17 - GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 1604

MC 18 - EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES JOVENS E ADULTOS: SUJEITOS DE DIREITOS 1606

MC 19 - TRABALHO E SUBJETIVIDADE EM MARX 1608

POSTERES

Poster 01 - EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: CONSTRUINDO PROJETOS DE INTERVENÇÃO 1610

Poster 02 - CONTRIBUIÇÕES DO PIBID INTERDISCIPLINAR UFG PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES 1613

Poster 03 - REFLEXÕES PARA QUE AUSCHWITZ NÃO SE REPITA: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1618

Pôster 04 - ESTÁGIO E A PRODUÇÃO DE REGISTRO: INSTRUMENTO QUE AGREGA A MEMÓRIA, A HISTÓRIA E A FORMAÇÃO CRÍTICA DOCENTE 1623

Poster 05 - O REGISTRO NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL 1626

Poster 06 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE ARTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 1631

Poster 07 - AMBIENTAÇÃO DE CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 1636

Poster 08 - REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA E PRÁTICA PEDAGOGICA NA EJA: RELATO DE EXPERIENCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DESENVOLVIDO PELA FACULDADE ARAGUAIA/GOIÂNIA 1642

Poster 09 - REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIENCIA DESENVOLVIDO NO LABORATORIO INTERDISCIPLINAR PEDAGÓGICO (LIPE) DA FACULDADE ARAGUAIA/GOIÂNIA 1645

Poster 10- A LINGUAGEM TEATRAL NO PROCESSO EDUCATIVO DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO NA CIDADE DE GOIÂNIA 1649

Poster 11 - INDIVÍDUOS/USUÁRIOS DE DROGAS: AS PRÁTICAS DISCURSIVAS E ESTIGMATIZANTES DA MÍDIA .. 1652

Poster 12 - RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: LIMITES E POSSIBILIDADE 1654

Poster 13 - COTAS NA UNIVERSIDADE E TENDÊNCIAS DE INVESTIGAÇÃO: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO 1658

Poster 14 - UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE E INCLUSÃO 1661

Poster 15 - CRECHE OU EDUCAÇÃO INFANTIL? A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM BEBÊS 1669

Poster 16 - ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA-FIC/PRONATEC DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA 1673

Poster 17 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA PÚBLICA: UMA LEITURA À PARTIR DAS CIÊNCIAS HUMANAS 1677

Poster 18 - ESTADO E DIREITO: UMA RELAÇÃO IDEOLÓGICA - 1680

Sumário

Poster 19 - REPRESENTAÇÕES VISUAIS DA ESCOLA EJA PELA EJA - Daryellen Ramos Arantes; Lennon Lustosa 1685

Poster 20 - AS COTAS E A PERMANÊNCIA DOS JOVENS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR 1688

Apresentação

Apresentamos os **Anais do XXII Simpósio da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás**, realizado entre os dias 14 e 18 de setembro de 2015, na Faculdade de Educação – UFG, Goiânia, e que debateu o tema *Ciencia e Formação: Utopias e Desencantos*. Mais que textos prontos e acabados, esses *Anais* reúne caminhos, experiências, vivências, que denunciam adesões, recusas e, porque não dizer, utopias e desencantos de educadores-pesquisadores, estudantes e profissionais de diferentes estados brasileiros que atuam nas redes pública e privada de ensino. Os debates e as exposições das pesquisas, entre outras atividades, envolveram um número significativo de participantes, consolidando nosso simpósio como um dos maiores eventos científicos realizados em Goiás no campo da educação.

De várias formas e por caminhos diversos, os fundamentos da educação, das ciências, das artes, da filosofia, da política e da ética são colocados em questão nos textos aqui presentes que, apesar da diversidade de abordagens, pararecem apontar para um certo mal estar, uma certa suspeita em relação à racionalidade científica e à instrumentalização da razão numa busca obcecada por eficiência e produtividade que muitas vezes sacrificam o humano e transformam nossas utopias de educadores e formadores em desencanto. Nesse sentido, acreditamos que o tema *Ciência e Formação: Utopias e Desencantos* serviu de motivação para a elaboração dos textos aqui publicados, além é claro de ter propiciado um espaços de discussão e interlocução entre a Psicologia e a Pedagogia. Nesse sentido, um de nossos objetivos principais foi envolver professores e alunos de ambas as áreas num debate acadêmico qualificadoe que resultou nos textos que constituem esses anais.

Este ano, o quadro de programação do evento contou com a apresentação de 4 conferências, 4 mesas redondas, 27 Simpósios temáticos, 19 minicursos, 157 comunicações e 18 pôsteres. Para publicação nos Anais foram selecionadas as propostas de Simpósioso temáticos e minicurso, além das comunicações e pôsteres que foram efetivamente apresentados durante o evento. As Comunicações foram publicadas logo após a apresentação da proposta do Simpósio Temático dentro do qual estavam inseridas. Os Minicursos e os Pôsteres foram organizados e publicados conforme os eixos temáticos no qual estavam inseridos.

Esperamos que esses *Anais* possam, não apenas contribuir com a preservação da memória de nosso Simpósio, mas que sirva de instrumento de pesquisa, aprendizado e

formação para pedagogos, psicólogos e demais profissionas das diversas áreas do conhecimento aqui contempladas. Que os textos aqui presentes sejam lidos, não como obras prontas, acabadas, mas como caminhos que os autores nos apontam, perspectivas por onde podemos vislumbrar o quanto de utopia e desencanto cada um ainda traz consigo no enfrentamento dos desafios que se colocam ao educador em tempos de indigência.

Programação

Dia 14/09/2015 (Segunda - Feira)

08h - 12h – Trabalho interno - Credenciamento
13h30min. - 18h. – Credenciamento

19:00 às 19:30 - Abertura Oficial
19:00 às 19:30 – Apresentação Associação Pestallozzi de Goiânia –
Local: Aud. FE
20:00 - Homenagem aos exprofessores da FE

Dia 15/09/2015 (Terça - Feira)

8:00 – 12:00
Performance
Nietzsche: um estudo em performance com Marcus Maria - Local: Auditorio FE
Conferência
Ciência e Formação: Utopias e Desencantos
Dr. Marcos Del Roio (UNESP)
13:30 – 18:00
Mesa Redonda I
Ciências Humanas e gênero: Utopias e Desencantos.
Dr. Benedito Medrado Dantas (UFPE)
Dra. Marcia dos Santos Macedo (UFBA)
Coordenação: Dra. Eliane Gonçalves (UFG)
19:30 - Conferência
Psicanálise e Cultura: Utopias e Desencantos.
Dr. Christian Dunker (USP)
21:00 - Noite de autógrafos do livro de Dunker Local: Livraria da FE-UFG

Dia 16/09/20153 (Quarta – Feira)

8:00 – 12:00
Mesa Redonda II
Servidão Voluntária e Política: de La Boétie aos dias atuais
Dra. Lêda Gonçalves de Freitas (UCB/DF)
Dra. Ana Lucia Sousa (UFRR)
Coord: Dr. Emílio Facas (UFG)
13:30 – 18:00
Simpósios Temáticos

18:00 – 19:30 - Quinteto Metais do Cerrado
Local: Auditório FE
19:30 – 22:00
Mesa Redonda III
Universidade e Pesquisa naSociedade Contemporânea.
Dr. João Ferreira de Oliveira (UFG)
Dr. Fernando Lacerda Júnior (UFG)
Coordenação: Dr. José Paulo Pietrafesa

Dia 17/09/2015 (Quinta – Feira)

8:00 – 12:00
Simpósios Temáticos
13:30 – 18:00
Roda de conversa com Movimentos Sociais
Coordenação: Dra. Mariana Cunha (UFG)
Dra. Lucinéia Scremin (UFG)
14:00 – 16:00
Apresentação de Pôster
16:00 – 17:00
Jazz com Musicum Eventos
Local: Saguão FE
17:00 – 19:00
Lançamento de Livros Local: Livraria da FE-UFG

19:30 – 22:00
MESA CRP09
Psicologia: Ciência e Profissão
Wadson Arantes Gama
Presidente do CRP-GO Rogério Oliveira
Vice-Presidente do CFP
Coord. Drª. Juliana de Castro Chaves
19:30 – 22:00
Minicurso

Dia 18/09/2015 (Sexta – Feira)

8:00 – 12:00
Mesa Redonda IV
Trabalho: fronteiras epistemológicas
Dr. José Henrique de Faria (UFPR)
Dr. Edson Marcelo Húngaro (UnB)
Coordenação: Dr. Wanderson Alves Ferreira (UFG)

13:30 – 18:00

Programação

Apresentação: **Solos de Baco** - coord. Natássia Garcia
Local: Auditório FE

Conferência

Arte: Desencanto e Utopia
Dr. Sergio Carvalho (USP)

17:00

Sessão de Encerramento

Sarau Artístico - Local: Hall FENoite
Ateliê livre de gravuras - Prof. José César Clímaco

Simpósio temático 01

Leitura e literatura como produção de sentido: caminhos da linguagem

Coordenação: Ilma Socorro Gonçalves Vieira; Keila Matida de Melo; Maria Aurora Neta.

Comunicações

1. *Poesia destinada à criança: possibildade de experiência poética*. - Kethullin Rezende Trindade Adriana Pastorello Buim Arena

2. *A realização da crônica em quatro autores goianos* - Joselina Alves Cardoso

3. *Literatura e educação: sensibilidade e formação do indivíduo.* - Ivana Pinto Ramos

4. *Grupos interativos e tertúlias literárias dialógicas: atuações de êxito em sala de aula potencializando a leitura e a escrita* - Léia das Dores Cardoso Ribeiro

5. *Tertúlia literária dialógica e grupos interativos: atuações educativas de êxito nos processos de leitura e escrita* - Janaina Silva de Assis, Júnia Andréa Magalhães, Keila Matida de Melo.

6. *Contação de histórias como ressignificação de leituras de mundo* - Joana Dark Leite, Marcio Penna Corte Real.

Simpósio Temático 01

LEITURA E LITERATURA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDO: CAMINHOS DA LINGUAGEM

Ilma Socorro Gonçalves Vieira
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás
ilmasgv@gmail.com
Keila Matida de Melo
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás
k_mcosta@ufg.br
Maria Aurora Neta
Faculdade de Letras/Universidade Estadual de Goiás
maria.aurora@ueg.br

Este simpósio temático objetiva discutir pesquisas ou estudos sobre leitura e literatura cuja abordagem histórica se concretiza nos meandros entre ciência e formação. Para isso, apresenta como abertura, em formato de mesa-redonda, uma discussão sobre literatura a partir da análise de algumas obras literárias infanto-juvenis contemporâneas reconhecidas por seu valor estético. Leitura como produção de sentido permite, assim, adentrar a trama discursiva de obras literárias a fim de promover uma reflexão acerca do poder da linguagem. A linguagem é, pois, tema de estudo cuja abrangência não se limita à língua, muito menos a práticas de leitura focadas no texto. Caminho que sustenta o propósito deste simpósio temático tendo como base, dentre outros, estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 1997, 2003).

Numa dimensão histórica, autores da história cultural, por exemplo, enveredam-se por essa discussão, fomentando, enriquecendo e sustentando reflexões densas, conforme ilustram os trabalhos de Peter Burke (1997) relacionados aos usos da alfabetização na Itália moderna. Roger Chartier (1998, 2001) discorre, em suas inúmeras pesquisas, sobre os sentidos da leitura, o livro, sua materialidade, seu alcance, inclusive a trajetória percorrida pela escrita na cultura ocidental. Robert Darnton (2001, 2014) perpassa a literatura buscando mostrar seu impacto na vida do leitor. Muito mais do que isso, esse autor desvela contos maravilhosos numa dimensão histórica. Hayden White (1994), representante da escola narrativista norte-americana, também apresenta reflexões importantes para uma análise da leitura como produção de sentido, ao desenvolver sua teoria a partir dos tropos do discurso, estabelecendo correspondência direta entre o discurso do historiador e o do literato, quanto aos modos de representação figurativa.

No Brasil, outras tantas discussões nos permite, pelo terreno da linguagem, identificar propósitos ideológicos, interdições, prescrições e outros. Permite-nos ainda, e sobretudo, conhecer

práticas subversivas, cerceadas, mas violadas (ABREU; SCHAPOCHINIK, 2005; ABREU, 2007; MELO, 1997 e outros). Se, como diz Fiorin, é pela linguagem que percebemos e atuamos sobre o mundo, por ela, como via de mão dupla, é possível entender as construções que da realidade a história emergiu. Ciência e formação, entrecruzando sonhos e desencantos, nos possibilitam, ao adentrar o terreno da linguagem, entender de que forma a realidade dada a ler é sentida nos tempos históricos e o impacto disso nas transformações sociais. Daí a relevância de um simpósio que busca fortalecer tais discussões, que visa ainda alcançar o leitor e com ele compreender sentidos de leitura.

Referências

1. ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, São Paulo: Fapesp, 2007.
2. _____. SCHAPOCHNIK, Nelson (Orgs.). *Cultura letrada*: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
3. BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
4. _____. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).
5. BURKE, Peter. "Os usos da alfabetização no início da Itália moderna". In: PORTER, Roy (Orgs.). *História social da linguagem*. Tradução Álvaro Hattnher. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
6. CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. Tradução Cristiane Nascimento; revisão da tradução Angel Bojadsen I. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
7. _____. *A ordem dos livros:* leitores, autores e bibliotecários na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary del Priore, Brasília: UnB, 1994a.
8. DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Tradução de Sonia Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
9. _____. "A leitura roussseauista e um leitor 'comum' do século XVIII". In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. Tradução Cristiane Nascimento; revisão da tradução Angel Bojadsen I. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
10. MELO, Orlinda M. de F. *Alfabetização e trabalhadores:* o contraponto do discurso oficial. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, Goiânia/GO: Editora da UFG, 1997.
11. WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso*: ensaio sobre a crítica da cultura. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 1994.

01

POESIA DESTINADA À CRIANÇA: POSSIBILDADE DE EXPERIÊNCIA POÉTICA

Kethullin Rezende Trindade
Mestranda em Educação - UFU
kethullin_rt@hotmail.com
Adriana Pastorello Buim Arena
Doutora em Educação do programa de pós-graduação - UFU
adriana@faced.ufu.br

É fundamental ao propormos discutir a poesia destinada à criança que se apreenda o que a caracteriza assim como seu percurso histórico. Desta forma pretende-se, modestamente, neste trabalho refletir quanto a possibilidade da experiência poética nos leitores na poesia para criança.

No que tange a poesia destinada à criança Nelly Novaes Coelho (2000) discorre sobre a necessidade de conhecê-la a fim de "diferenciar os poemas, entre si, a partir dos temas, problemas, situações ou intenções que dinamizam sua linguagem poética". (Idem, p. 223)

A poesia, enquanto produção literária destinada às crianças, advém de um percurso histórico cultural e social ocorrido no Brasil. Em um país, constituído historicamente pela dominação, o sectarismo e o autoritarismo, o surgimento e desenvolvimento da literatura como um todo não fica a parte desta ferida nacional.

Conforme Bordini (1986) a literatura destinada à criança carrega estes sinais do processo social de dominação, encontrando uma necessidade "de adaptar temas e discurso aos limites da compreensão infantil, determinados muito mais pelas restrições sociais que as crianças sofrem do que por sua biologia em crescimento. " (Idem, p.7)

Instituiu-se uma literatura convencionada por adultos, a poesia compreendida como um cânone por literatos. Para a autora, a poesia tornou-se "setor tradicionalmente ultravalorizado da criação verbal artística, quando recebe o adjetivo infantil tende a perder sua natureza poética" (Idem, p. 7). Atribuindo a poesia destinada à criança uma "voz estrondejante que exalta deveres cívicos ou familiares", um "balbucio meloso de emoções ou na voz entrondejante que exalta deveres cívicos ou familiares" (Idem, p.8).

Por conseguinte, a poesia para crianças advém do folclore possui raízes nas parlendas, nos trava línguas, nas advinhas, nos mitos e no acalanto que "é a forma mais conhecida de poema de afago e, talvez, o verdadeiro gatilho da sensibilidade posterior da criança para a poesia" (BORDINI, 1986, p.24). Sob a forma oral as rimas ritmadas, cantadas ou recitadas pela mãe ou ama das crianças, pequenas quadras que desafiavam a sensibilidade da criança.

Alguns poetas brasileiros dessa época já escreviam poesia destinada às crianças e jovens, como, Olavo Bilac, Zalina Rolim, Alexina de Magalhães Pinto, Francisca Júlia, Maria Eugênia Celso entre outros. "Nota-se o predomínio de poemas narrativos e exemplares que visavam à formação dos bons sentimentos (pátrios, filiais, fraternais, caridosos, generosos, de obediência, etc.) ". (COELHO, 2000 p.224)

Nas instituições de ensino, Bordini (1986) os pedagogos, especificamente, apossam-se da poesia culta, "com o fim de transmiti-la a seus tutelados, mas convenientemente reduzida ao tamanho que se julga suportável ou moralmente conveniente" (p.10). Esta visão de mundo relacionada a poesia para criança, "é na tradição recebida dos séculos XVIII e XIX, primordialmente falseadora da realidade e tendenciosa a favor dos pais, mestre e adultos produtivos". (p.66)

Bordini (1985) discute que, tais poesias na escola deste contexto beiravam a "imbecilização das fórmulas verbais com diminutivos e adjetivações profusas e construções frasais canhestras; a apresentação desavergonhada de absolutos duvidosos e irretorquíveis sobre o real. " (Idem, p.7). Tida como uma obra que devesse substituir os manuais de ensino e ações educadores de pais e professores.

Já no início do século XX Coelho (2000) destaca, mudanças significativas no que se refere a visão de mundo presente nas poesias que circulavam nas escolas era "ora idealizante, ora pessimista". No modernismo pós anos 20, os poemas agradam os ouvidos infantis. Mais do que a significação dos vocábulos, importa seu dinamismo lúdico, a brincadeira com as coisas [...]. " (Idem. p.237)

Isto posto, as poesias do século 21, vê-se poetas objetivando o estético e não a perspectiva da pedagogização. De certa forma transgressora, a poesia para criança advém de um processo histórico, no qual pensamentos inovadores começam a emergir e deram espaço a novas formas de construção de poesias. Em Pondé (1990), seria uma forma de "reação ao bitolamento dos processos lógicos e discursivos", da poesia convencional, promovendo "um retorno à natureza, descortinando uma poética libertadora que reage às convenções e à fragmentação do homem contemporâneo, privilegiando o simultaneismo de sensações e visões". (Idem, p. 145)

Para Bordini (1986) a produção de poesia para crianças tendo a criança como sujeito, destinatário é indispensável, a poesia infantil precisa, "esquecer- se seu alvo para poder agenciar o efeito poético que deverá provocar, caso não deseje trair um público confiante e incapaz de defender-se de contrafações". (Idem, p.11) O desafio do poeta ao escrever poema para crianças é pensar a

imagem poética que poderá provocar na criança e não escrever a partir de sua própria saudosista infância ou moralista.

Algumas das características tornaram-se especificas da poesia destinada à criança; a ruptura com a linearidade da frase no texto, para assim aproximar-se melhor de seu receptor, a criança; a sonoridade; o ritmo; o ludismo verbal, o jogo das palavras que explora a sonoridade e a multiplicidade de significados de uma mesma palavra.

A poesia para criança tenciona a aproximação ao pensamento infantil, Bordini (1986) "uma lógica metafórica que privilegia a imagem, atribuindo uma força maior à palavra eu se torna concreta e mágica, pois retoma o sentido originário da coisa que representa" (Idem. p. 124). Propicia-se a criança um mundo à parte, a poesia transformadora de palavras e significados, com liberdade de pensamento, de construção de sentidos próprios diferentemente do que lhe é imposto, "pois mesmo que a criança não o perceba, a incita a constituir o seu imaginário e a acioná-lo e transformá-lo. " (Idem. p.36)

Ressalta-se que mesmo contendo pequenos versos, usando de repetições, sonoridade, ritmo e ludismo o poema destinado à criança consegue efeitos estéticos. CASTRO, E. F. de; COSTA, K. M. de M.; BARROS, J. A. N. (2010) afirmam que, embora os textos aparentem simplicidade, há uma potência simbólica dos signos que reforça a essência dos poemas, reiterando o espaço semântico que ultrapassa os limites da linguagem ao revelar o "indizível". (p. 64)

Nesta perspectiva, opta-se por uma abordagem fenomenológica, pois, visamos olhar a poesia sob outra janela, por assim dizer, destacando aspectos como a imagem poética que a poesia proporciona. E não presos à sua estrutura, tempos verbais, jogo semântico, entre outros aspectos linguísticos que se possa analisar em um texto poético, os quais são de extrema importância para o estudo do texto poético, contudo não é o enfoque deste trabalho.

Assim corrobora-se com Gastón Bachelard (1988) que sem nos preocupar com os "complexos" do poeta, sem esquadrinhar a história de sua vida, estaríamos livres, "para passar de um poeta a outro, de um grande poeta a um poeta menos, à vista de uma simples imagem que revelasse o seu valor poético pela própria riqueza de suas variações. " (Idem. p. 4)

Por esta leitura despretensiosa, proposta por Bachelard, defendemos que a compreensão desta também seja livre. Partindo da seguinte premissa, uma poesia proporciona diversas imagens, das quais algumas podem ser significativas para diferentes pessoas, em diferentes estados emocionais e fases da vida.

"Não se lê poesia pensando em outra coisa", afirma Bachelard (1988, p.5). Busca-se a simplicidade em ler e ser livre, para atribuir sentido a imagem que lhe surge a partir dessa leitura ingênua, "é essa ingenuidade, sistematicamente despertada, que nos há de proporcionar o puro acolhimento dos poemas" (1988, p.5). Ingenuidade esta que viabiliza ao leitor de poesias sua entrega ao texto, sem se questionar quanto a historicidade do autor ou outros aspectos formais da escrita de um poema.

Neste sentido, depreende-se a importância do trabalho do professor junto da criança, leitor iniciante, no ato de selecionar as poesias para as crianças na escola. Na procura por despertar na criança a consciência quanto à linguagem poética, as possibilidades existentes nas diversas combinações de palavras, a novos sentidos que elas podem tomar em um verso poético.

A experiência poética possibilita a tomada de consciência de si mesmo, seu crescimento, o despertar do eu questionador, o desenvolvimento de um pensamento que seja capaz de transfigurar a realidade da qual pertence o indivíduo, Bachelard (1988) "a consciência, por si só, é um ato, o ato humano. É um ato vivo, um ato pleno. " (Idem, p. 5)

É na tomada de consciência, este ato humano, vivo e pleno que, a experiência poética atua e pode levar o leitor criança a se transformar e tornar-se um ser transformador. A tomada de consciência deve ser conquistada e a experiência poética construída, trabalhada. RICHTER (2006) a experiência poética precisa ser produzida, "sua condição é extrair da vida, a matéria mesma, energias elementares que em princípio são transformadas, depois transfiguradas. " (Idem p.243)

É preciso uma aproximação do leitor para com o texto poético, a obra humana. Texto poético que, por sua vez, precisa conter a "matéria mesma" extraída da vida, que animadas por palavras transformadas, ressignificadas e só depois transfiguradas, fazendo-se poesia. Bachelard (1988) considera a poesia como um dos destinos da palavra, onde não se "limita a exprimir ideias ou sensações, mas que tenta ter um futuro. Dir-se-ia que a imagem poética, em sua novidade, abre um porvir da linguagem. " (Idem, p.3)

O poeta por sua vez, usa o dinamismo das palavras, para escrever seus poemas, produzindo novas imagens poéticas, o leitor em sua liberdade conquistada interpreta essas imagens, as recria, as toma como expressão do seu ser, e de sua vivencia. Bachelard (1978) sustenta que a partir dessa relação a imagem que a leitura de um poema nos oferece faz-se do leitor. "A imagem se transforma num ser novo de nossa linguagem, exprime-nos fazendo-nos o que ela exprime, ou seja, ela é ao mesmo tempo um devir de expressão e um devir de nosso ser. No caso, ela é a expressão criada do ser." (Idem, p.188)

A imagem poética é pessoal, individual do próprio leitor do poema. Contudo não é individualista, pois, posso compartilhá-la com outros leitores, respeitando os significados que cada um possa ter atribuído à imagem. Significados múltiplos de diversos seres imaginantes. Imaginação para Richter (2006) nos faz inventar uma visão. "Só podemos ver bem se sonhamos o que vemos. Porque os devaneios vinculam-se à familiaridade que as coisas sonhadas nos têm, o devaneio não é desregrado, livre e solto. " (Idem, p.244)

Por meio do devaneio que imaginamos, diferentemente dos sonhos noturnos dos quais não temos controle e muitas vezes acordamos sem lembramos de seu conteúdo. No devaneio sonhamos acordados, conscientes do que está acontecendo ao nosso redor, é quando paramos em algum lugar, e sozinhos por um momento e fugimos do real, nem sempre para um mundo irreal, as vezes imaginamos que as coisas as situações fossem de outra forma.

Em seus estudos Bachelard (1988) disserta também sobre o devaneio poético. Devaneio em que "todos os sentidos despertam e se harmonizam", é "essa polifonia dos sentidos que o devaneio poético escuta e que a consciência poética deve registrar". É o devaneio poético, o sonho consciente que o poeta transcreve para o papel.

Acrescenta "que um devaneio, diferentemente de sonho, não se conta. Para comunicá-lo, é preciso escrevê-lo, escrevê-lo com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao transcrevê-lo". (Idem, p.7). Eis que, ler um poema é partilhar de um devaneio do poeta, é aventurar-se no emaranhado de palavras escritas com cuidado e emoção, viver uma parte do universo de outro ser humano, expandindo-se.

Neste sentido, Bachelard (1978, p.195) "o poeta, na novidade de suas imagens, é sempre origem de linguagem". O homem em sua criatividade pede passagem, para atuar na consciência de outrem, por meio da poesia. No entanto é preciso que o ser imaginante se engaje e não simplesmente se adapte, "com a poesia a imaginação se coloca no lugar onde a função do irreal vem seduzir ou inquietar – sempre despertando – o ser adormecido em seus automatismos. " (Idem, p.195)

Como um convite deste modo de ver a poesia que, "desintelectualiza" a experiência e aventurar-se no caminho de "desobjetiva" o mundo que possibilita às crianças uma experiência poética. A partir da tomada de consciência, despertando-as para uma leitura livre de pré-conceitos ou pré-noções, mas em busca da imagem poética de sua ressignificação enquanto criança, e não a partir do que é dito pela professora, ou pelo crítico literário ou pelo poeta. Mas por ser simplesmente um leitor feliz e descompromissado com as questões formais que cambem ao texto poético.

Entende-se que a escola, como espaço privilegiado no trabalho com a poesia, que este trabalho precisa ser iniciado. Todavia o ambiente escolar precisa proporcionar o estimulo a curiosidade, instigar as crianças à tomada de consciência, encorajá-las a tentar escrever e considerar o erro como parte do processo de aprendizagem.

Ao assumir o posicionamento de uma experiência poética na poesia destinada à criança, é atribuir-lhe importância, destiná-la um olhar para além do simplismo, imbecilizado, imediatista com que muitos se voltam a ela. Em uma posição ideológica, ao considerar potencial estético da poesia destinada à criança. Assim como, dedicar-se a contribuir para que haja mais estudos no campo acadêmico.

Na tentativa de desconstruir o imaginário do trabalho com o gênero poético para criança, como algo difícil, sem utilidade, atribuindo-lhe valor estético e poético, e valorizando-o nas práticas, nos planejamentos e projetos construídos pelos professores das instituições.

Elenca-se algumas poesias tendo em vista os estudos sobre Bachelard, quanto à poesia como criadora de imagens e que possibilitam a criança leitora atribuir novas as palavras e significados para estas imagens.

No intuito de provocação ao educador. Provocação esta que, para Richter (2006, p. 243) é uma força "indispensável para compreender o movimento intensivo do ato de aprender a estar em linguagens. Provocação que exige a decisão de começar algo no mundo". Com o propósito de instigar a pensar sobre alguns poemas, levar ao leitor deste trabalho a problematizar e construir suas práticas.

O fito deste é explicitar um pensamento que permita "defender a experiência poética como dimensão educativa", restabelecer "o poder lúdico de transfigurar a existência no ato de plasmar em traços e manchas valorações da convivência". (Idem, p. 243)

A poesia de Henriqueta Lisboa "Os Quatro Ventos", preza pela comunicação ao leitor, descreve os cavalos de forma que podemos imaginar um cavalo correndo nos campos e suas crinas balançando. Um sentimento de liberdade e de relação com a natureza selvagem dos animais, que parecem plenos por não terem donos, nem rédeas. Vejamos:

> Vento do Norte / Vento do Sul / Vento do Leste / Vento do Oeste. // Quatro cavalos / de longas crinas, / de longas caudas, / narinas sôfregas / bufando no ar. // Quatro cavalos que ninguém doma, / Quatro cavalos / que vêm e vão, / que não descansa, / de asas e patas / varrendo os céus. // Cavalos sem dono, / cavalos sem pátria, / cavalos ciganos / sem lei nem rei. // Quatro cavalos em pêlo. (LISBOA, Henriqueta, s.d. Apud. COELHO, 2000)

Para Coelho (2000), a relação que a poetiza constrói entre o vento e o cavalo "resulta numa visão poética e cheia de vida" levando o leitor "a estabelecer correlações de força e vitalidade entre diferentes reinos da natureza". (Idem, p.242)

A imagem poética, sugerida pela poesia, leva o leitor que se entrega a leitura, ao lugar onde o poeta possa ter visto estes cavalos, que podem ventos ou animais reais, vivos, libertos e felizes. A criança, que precisa cumprir com deveres, regras e horários, pode resignificar a poesia, fazer dela uma fuga consciente, experimentando um sentimento momentâneo de correr livre, sentindo o vento em seus cabelos, "sem dono" e "sem lei nem rei". Outra criança poderá se identificar, outra pode ser apaixonada por cavalos e cavalgue em fim.

O que a imagem proporciona ao leitor é singular e pessoal, contudo o desafio a ser trabalhado com as crianças das series iniciais do ensino fundamental, é o exercício de perceber, compreender, se entregar, ao poema para assim experimentar a imagem poética e criar, recriar outras.

Na poesia de Alcides Buss "Fio de fala", a palavra faca vira brinquedo:

> A faca corta. / A faca fala. // A faca fala / no seu Fa... / A faca corta / no seu Ca... // A faca corta / quando fala. // - Você afia / o fio da fala? // Como a nave / corta o ar, / com o vendo / corta a face / e o remédio / corta a dor, / a fala também / corta caminho / pro amor! (BUSS, 1989. Apud. AGUIAR, 1999 p.41)

É interessante observar a disposição das palavras na página, como se os versos e estrofes estivessem sidos cortados ao meio, um efeito que compõe a poesia. O corte que a poesia traz se revela ser não somente o da faca, mas também o da "nave que corta o ar" ou "como o vento que corta a face".

Outra nuance de poesia para criança pode ser observada em "Canção de nuvem e vento" Mario Quintana:

> Medo de nuvem
> Medo Medo
> Medo da nuvem que vai crescendo
> Que vai se abrindo
> Que não se sabe
> O que vai saindo
> Medo da nuvem Nuvem Nuvem
> Medo do vento
> Medo Medo
> Medo do vento que vai ventando
> Que vai falando
> Que não se sabe
> O que vai dizendo
> Medo do vento Vento Vento
> Medo do gesto

Mudo
Medo da fala
Surda
Que vai movendo
Que vai dizendo
Que não se sabe...
Que bem se sabe
Que tudo é nuvem que tudo é vento
Nuvem e vento Vento Vento!
(QUINTANA, 1989. Apud. AGUIAR 1999, p.64)

O ritmo da poesia é envolvente desde a primeira estrofe. Expressando o sentimento de medo, insegurança do desconhecido, do que não se sabe, neste caso as forças da natureza, que outra vez está presente na poesia destinada à criança. Contudo no final da poesia a palavra medo já não existe, pois, já se sabe "que tudo é nuvem que tudo é vento", que tudo passa ou é efêmero.

Já na poesia de Manoel de Barros "Bernardo", encontramos uma sutileza característica do poeta o descobridor de palavras, ao devanear suas imagens poéticas:

Bernardo já estava uma árvore quando eu o conheci.
Passarinhos já construíam casa na palha do seu chapéu.
Brisas carregavam borboletas para o seu paletó.
E os cachorros usavam fazer de poste as suas pernas.
Quando estávamos todos acostumados
com aquele Bernardo-árvore ele bateu asas e avoou.
Virou passarinho. Foi para o meio do cerrado ser um arãquã.
Sempre ele dizia que o seu maior sonho era ser um arãquã para compor o amanhecer. (BARROS, 2001, p.17)

A poesia parece começar a construir um personagem o Bernardo, contudo não é isso que acontece, é deixado a serviço do leitor o devaneio sobre Bernardo, que ao fim avoou e virou passarinho.

É perceptível ao olhar da criança somente quando o professor lê e demonstra seu envolvimento, afeto pela literatura. O que pode instigar a criança que está iniciando seu percurso como leitor.

Ressalta-se que, a tomada de consciência, para se entregar a poesia e construir suas próprias imagens poéticas, não se dá de um dia para o outro, é um despertar, é preciso espreguiçar-se, esticar o corpo, passar as mãos nos olhos.

Há todo um tempo, característico de cada um de nós para acordar de uma noite de sono. Do mesmo modo que para o despertar do eu poético é preciso um trabalho continuo, estimulante, desafiador que convide as crianças para ser poeta, brincar com as palavras, atribuir-lhes novos significados, podendo assim desenvolver sua sensibilidade quanto a leitura e as pessoas.

Bachelard (1978, p. 191) enfatiza que, "a poesia está ali, com seus milhares de imagens inesperadas, imagens pelas quais a imaginação criadora se instala em seu próprio domínio". Poesia não é um remédio para as mazelas do ser humano, ela é a desordem, contra a ordem, sem leis, e o dizer sem querer ter dito, pode ser para algum uma faca que corta e dói ou como uma flor que exala perfume.

Procurou-se ressaltar o texto poético destinado à criança como possibilidade de experiência poética dentro da sala de aula, salientando, através dos escritos de Gastón Bachelard, a importância da construção de imagens poéticas para o desenvolvimento da percepção do eu sensível.

Ao deter-se em discorrer brevemente quanto ao percurso histórico da poesia destinada às crianças no Brasil. Constatou-se que a poesia destinada às crianças está em um continuo movimento de transformação. Observa-se que não é pelo fato de que é para crianças que ainda estão se desenvolvendo na leitura e que não precisam de uma poesia escrita com rigor e características próprias, muito pelo contrário, é por serem leitores iniciantes e em formação.

Os pensamentos do filosofo Gastón Bachelard contribuíram para a problematização do texto poético quanto a sua capacidade de formar imagens, da liberdade do leitor quanto a compreensão da poesia e também quanto a tomada de consciência do leitor de poesia, no que se refere a resignificação das palavras e construção de novos sentidos.

Além dos poemas e poetas citados anteriormente, existem outros se propõem ao trabalho árduo em se dedicar, se preocupar, com a escrita para crianças que venha a possibilitar a experiência poética das mesmas. A título de exemplo temos, Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, Vinicius de Moraes, Bartolomeu Campos de Queirós, José Paulo Paes, Elias José e Sérgio Capparelli. Todavia nada impede o trabalho com outros tipos de poemas "para adultos". Neste momento a postura do professor, na mediação da leitura é essencial.

Para Bordini (1986, p.8) a determinação de faixa etária dos livros de literatura e poesia, implica em diferenciação nos procedimentos estéticos, com estatutos que correspondem as necessidades das diferentes idades dos leitores. Afirma que essas características possibilitam a formação do leitor no que se refere ao gênero poético, pois, ao percorrer por textos que acompanham seu desenvolvimento natural, "poderia resolver os futuros obstáculos da formação do gosto pela poesia, que repercutem no leitor adulto, em geral infenso ao gênero. " (Idem, p.8)

Revela-se a importância do papel do professor leitor de poesia, na seleção de poesias para levar às crianças. No que concerne à qualidade, do texto poético, na gramatura do livro, em suas ilustrações, se possuir.

Espera-se que instigue a outros pesquisadores, professores, estudantes a continuar a reflexão e a sistematização de conceitos como: o de poesia destinada às crianças, imagem poética, tomada de consciência, experiência estética, e também quanto às características da poesia especifica para o público infantil.

Na pretensão de que possa sair do papel, teoria, para o chão da escola, prática. Para tal se faz indispensável discussões e estudos aprofundados. Como para tudo na vida damos um primeiro passo, eis aqui um primeiro deles, singelo, mas, espera-se contribuir para a continuidade dessa conversa.

Referências

1. AGUIAR, Vera (Org.). **Poesia fora da estante**. São Paulo. Projeto, 1999.
2. BACHELARD, Gastón. **A poética do devaneio**. [tradução Antônio de Pádua Danesi.] - São Paulo: Martins Fontes, 1988.
3. _____. A poética do espaço. In: BACHELARD, Gastón. **Filosofia do não**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; traduções de Joaquim José Moura Ramos. (et al.). – São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores)
4. BARROS, Manoel de. **Livro das Ignorãças.** 10. Ed. Rio de Janeiro. Record, 2001.
5. BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo. 1986.
6. CADERMATORI, Ligia. Aventuras poéticas: imagens, sons e sentidos. In: **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes.** Belo Horizonte. Autêntica, 2009.
7. CASTRO, E. F. de; COSTA, K. M. de M.; BARROS, J. A. N. **Análise linguística e ensino de poesia**. In. BARROS, Deusa C.; JAMESSON, Buarque. (orgs.) Vivências poéticas, experiências de ensino: caderno didático de leitura de poesia. Vol. 1. Editora Vieira. 2010
8. COELHO, Nelly Novais. A poesia destinada às crianças. In: **Literatura infantil: teoria, analise, didática**. São Paulo. Moderna, 2000.
9. PONDÉ, Gloria Maria Fialho. Poesia e folclore para a criança. In: BELINKY, Tatiana [e outros] Org. Regina Zilberman. **A produção cultural para a criança**. Porto alegre, Mercado Aberto, 1990.
10. RICHTER, Sandra. **Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte.** Santa Maria, vol. 31 - n. 02, p. 241-254, 2006. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/> Acesso em 25 de junho.

02

A REALIZAÇÃO DA CRÔNICA EM QUATRO AUTORES GOIANOS

Joselina Alves Cardoso
Instituto Federal de Goiás
joselinaalves@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar resultado de parte de dissertação de mestrado a respeito da realização da crônica . Levam-se em conta estudos feitos por autores consagrados. Por haver uma relação particularizada entre os cronistas e as empresas jornalísticas, analisam-se quatro autores goianos (Aidenor Aires, Brasigóis Felício, Gabriel Nascente e Luiz de Aquino), cujas crônicas são publicadas em dois jornais diários de Goiás: O Popular e Diário da Manhã. Ao longo das análises, incluem-se trechos de crônicas e das entrevistas concedidas pelos cronistas.

Palavras-Chave: Crônica, Funcionamento, Aidenor Aires, Brasigóis Felício, Gabriel Nascente, Luiz de Aquino.

Introdução

Este trabalho é resultado de parte da dissertação de mestrado intitulada "Crônica Literária no jornal: história, estrutura e funcionamento", apresentada ao Mestrado em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Delimitamos em analisar a história e a estrutura da crônica literária no jornal de um lado; e o funcionamento dela nos jornais **O Popular** e **Diário da Manhã**, especificamente em quatro autores goianos (Brasigóis Felício, Aidenor Aires, Gabriel Nascente e Luiz de Aquino), de outro.

Fundamentamos nossa pesquisa em leituras de autores emblemáticos: Wellington Pereira (2004), Antonio Candido (1992), José Marques de Melo (2005), Marlyse Meyer (1996), Edgar Morin (2007), Felipe Pena (2006), Umberto Eco (2003), Benedito Nunes (1995), entre outros.

Ver-se-á que os limites entre o gênero jornalístico e o gênero literário reside, quase sempre, no fato de que este explora o ficcional; aquele, o real (apenas como referência fenomenológica). Dessa forma, a crônica será a junção desses dois componentes real/ficção que, sendo autônomos se inter-relacionam pelas mãos dos cronistas.

Para complementar os resultados e aprofundar as conclusões sobre a tensão cronista-jornalista, fizemos entrevistas com os quatro cronistas mencionados, não só com a finalidade de

descobrir-lhes técnicas e procedimentos literários na feitura da crônica, mas, também, como lidam com o fazer literário limitado ao espaço e tempo que lhe são oferecidos nas páginas do jornal.

A crônica como gênero literário

> Portanto, parece mesmo que a crônica é um gênero menor "Graças a Deus", — seria o caso de dizer, porque assim ela fica perto de nós. (Antonio Candido)

Há muita gente que confunde conto com crônica. Às vezes, espaços reservados a crônicas são ocupados por textos que, em princípio, nada têm a ver com o gênero preferido de Rubem Braga. É o caso da seção *Crônicas e outras histórias*, do jornal **O Popular** (espaço ocupado por dois dos cronistas analisados por nós: Brasigóis Felício e Gabriel Nascente), de Goiânia. Muitas vezes, lemos memórias, causos, lendas, em vez de crônica no sentido estrito que empregamos nesta dissertação. Na passagem a seguir, Antonio Candido lança luz sobre essa mistura:

> Parece às vezes que escrever crônica obriga a uma certa comunhão, produz um ar de família que aproxima os autores acima da sua singularidade e das suas diferenças. É que a crônica brasileira bem realizada participa de uma língua geral lírica, irônica, casual, ora precisa e ora vaga, amparada por um diálogo rápido e certeiro, ou por uma espécie de monólogo comunicativo. (1992, p. 22)

A realização da crônica em quatro autores goianos

> Tudo é vida, tudo é motivo de experiência e reflexão, ou simplesmente de divertimento, de esquecimento momentâneo de nós mesmos a troco do sonho ou da piada que nos transporta ao mundo da imaginação. (Antonio Candido)

De acordo com a Profa. Moema de Castro e Silva Olival, a crônica em Goiás, em sua segunda fase, passa por três etapas: a) final do século XIX até 1942; b) de 1942 até a década de 1980; a terceira da década de 1980 até os dias de hoje. Para a autora, a última etapa é mais fluida:

> [...] Com a revolução tecnológica e agilização dos meios de comunicação, fazendo sobressair a dinamicidade do momento, e, conseqüentemente, do gênero que dele se alimenta, - a crônica – bem como de seus cultores, nomes de mais criatividade, ou mais representativos de certas modalidades [...]. (2002, p. 57-58).

Em Goiânia, há dois jornais diários que mantêm colunas destinadas à feitura de crônicas: **O Popular** e **Diário da Manhã**. Analisamos dois cronistas de cada jornal: Brasigóis Felício e Gabriel Nascente (**O Popular**); Aidenor Aires e Luiz de Aquino (**Diário da Manhã**).

Brasigóis Felício e a crônica histórico-filosófica

> A crônica deve ser o espaço da leveza, da beleza, então, você não pode estar preso a nada, você tem o espaço da liberdade para criar. (Brasigóis Felício)

O escritor Brasigóis Felício, poeta e jornalista, escreve crônicas há 19 anos no jornal **O Popular**, do qual foi repórter durante 15 anos. As duas funções, para ele, são afins. Ambas trabalham com o material do cotidiano. O detalhe é que a crônica trabalha o factual do ponto de vista estético; a reportagem, do ponto de vista referencial. Isso, segundo o autor, não significa que os dois textos sejam díspares.

Para se fazer crônica, o "segredo" está muito mais ligado ao espaço reservado a ela no jornal do que propriamente ao conteúdo do texto. Brasigóis chama-nos à atenção para o fato de o "tempo" ser o material primeiro do escritor, seja ele poeta, contista ou cronista. É no tempo que surge a narrativa. Dela, decorrem as substâncias fictícias (conto e poesia) e factuais (crônica e reportagem). Ainda nessa esteira da tensão do jornalista/escritor, Manuel Angel Vázquez Medel acrescenta:

> Para o escritor jornalista ou o jornalista escritor a imaginação e a vontade de estilo são as asas que dão vôo a esse valor. Seja uma manchete que é um poema, uma reportagem que é um conto,ou uma coluna que é um fulgurante ensaio filosófico. (2005: p. 19)

Nas crônicas de Brasigóis Felício, percebe-se, claramente, o didatismo típico dos artigos de opinião em consonância direta com o olhar de poeta. O cronista dosa a crítica que faz aos costumes sociais com a sua têmpera de observador dos fatos corriqueiros e, quase sempre, não-visíveis aos olhos de muita gente.

Para o cronista Brasigóis Felício, a literatura, por meio da crônica, tem função social definida. A preocupação maior é com o leitor. Ele deve tomar conhecimento das coisas a partir da visão crítica do artista. Seria a relação AUTOR-TEXTO-LEITOR em sua forma plena e convergente.

O lirismo das crônicas de Gabriel Nascente

> Cabe ao cronista não só ser um gozador da palavra, mas cabe a ele como escritor, como formador de opinião, como escriba que é desse ofício, utilizando desse meio de comunicação, informar culturalmente, historicamente e, se possível, poeticamente. (Gabriel Nascente)

Gabriel Nascente é, antes de tudo, poeta. Ele brinca com o lirismo em crônicas que mais parecem poemas-narrativos. Dono de extensa obra, esse é o cronista com maior grau de lirismo nos textos. Ler Gabriel Nascente é mergulhar num mundo poético, repleto de detalhes cotidianos, tão típicos de autores como Rubem Braga. E essa marca subjetiva vai ao encontro do que diz Massaud Moisés:

> A subjetividade é a mais relevante de todas. Na crônica, o foco narrativo situa-se na primeira pessoa do singular; mesmo quando o "não-eu" avulta por encerrar um acontecimento de monta, o "eu" está

> presente de forma direta ou na transmissão do acontecimento segundo sua visão pessoal. (2005: p. 116)

Massaud Moisés acrescenta: "A subjetividade da crônica, análoga à do poeta lírico, explica que o diálogo com o leitor seja o seu processo natural" (2005: p. 116).

A arte de poetar, por meio da crônica, traz à tona a discussão em torno do ato criador (em especial, do ato criador do escritor-jornalista e/ou do jornalista-escritor). Na visão de José Marques de Melo, em *A crônica*:

> Como a crônica tem sua origem na História e na Literatura, e como os textos vinculados a essas duas disciplinas guardam especificidades funcionais e estilísticas, é plausível aventar que a crônica hispano-americana tem raízes fincadas na crônica histórica (cumprindo portanto o papel de narração dos acontecimentos presenciados pelos repórteres-cronistas), diferentemente da crônica literária (pois os cronistas-jornalistas atuam como entretenedores públicos, recorrendo aos **artifícios poéticos** e ficcionais, pra minorar as agruras do dia-a-dia, deliciando os leitores com a frivolidade que não exclui absolutamente a crítica social (grifo nosso). (2005: p. 154)

O que ocorre com Gabriel e os outros cronistas estudados passa pela tensão do ato criador, a partir do momento em que se colocam lado a lado Literatura e Jornalismo. Alguns escritores partem para o narrativo-descritivo; outros, no entanto, para o descritivo-lírico. Gabriel Nascente reside no terreno do lírico, mas com os olhos voltados para o público de jornal. Como se sabe, a cultura de massa, difundida pelos meios de comunicação, estabelece essa estreita barreira que, paradoxalmente, ora separa, ora aproxima duas linguagens em movimento.

Gabriel Nascente expõe a sua veia poética como se, nas páginas do jornal, a crônica pudesse ser algo de experimento lírico, capaz de deixar o leitor na dúvida se o que lê é, de fato, crônica ou se é poesia. Mais: se é possível produzir literatura a partir do jornal (um meio pelo qual passa a cultura de massa).

Gabriel Nascente, assim, mostra aos leitores de **O Popular**, numa visão lírica aguçada, os percalços humanos no cotidiano amargo da vida. O cronista, na pele de poeta, torna mais amena a angústia por que passam as pessoas nesse atribulado caminhar para o desconhecido. Nisso, o escritor-jornalista-poeta Gabriel Nascente dosa, na medida certa, a sua tensão como criador de histórias.

A crônica histórico-literária de Aidenor Aires

> Todo texto é uma luta com as palavras. O desafio para o cronista é ter os olhos abertos para o milagre do passageiro. Apanhar os descuidos da vida. Os dramas, o lirismo, as pessoas, os fatos em sua fugacidade. Depende da competência do autor conferir alguma permanência a essas coisas, por intermédio do texto. (Aidenor Aires)

Entre os quatro cronistas estudados, Aidenor Aires é o que mais pinta a cidade a partir das descrições que faz em seus textos. Cada crônica traz um pedaço de Goiânia, como se o leitor visse, em retrato, as partes que a cidade esconde dos outros de fora. Ele adentra o dia a dia do goianiense com pitadas de humor, pequenas conversas ao pé do ouvido, dicas de boa convivência, razões para encarar a vida de forma amena.

Sua experiência, como presidente do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás, sem dúvida alguma, é reflexo em suas crônicas, que, além de bem-escritas, aproximam o leitor (em especial, o goianiense) de tudo o que a cidade oferece do ponto de vista histórico-cultural. A propósito, Aidenor Aires deambula (à voyeur) pela cidade e confirma o que, na visão de Rogério Menezes, em *Relações entre a crônica, o romance e o jornalismo*, deve ser o ofício do cronista:

> A crônica se nutre desse mundo real, se alimenta dele, é nele que o cronista vai buscar inspiração, é nele que encontra assuntos (e forças) para escrever um texto por dia, o que não é fácil, mas é, garanto-lhes, altamente estimulante. Sem esse alimento, a crônica correrá o risco de se tornar apenas uma egotrip de quem a escreve, inócua, oca, banal. Por isso, o cronista tem que circular, tem que ouvir, tem que olhar, tem que conversar, tem que agir como se fosse pessoa como outra qualquer, como de fato é, mesmo não sendo (se é que vocês me entendem). (2002, p. 166)

Ocorre que a crônica, ao informar, explora o lado poético das coisas. Vai além do relato jornalístico. Na entrevista que nos deu, Aidenor Aires, ao ser indagado sobre a relação jornalismo e literatura, assim se expressou:

> Todo texto é uma luta com as palavras. O desafio para o cronista é ter os olhos abertos para o milagre do passageiro. Apanhar os descuidos da vida. Os dramas, o lirismo, as pessoas, os fatos em sua fugacidade. Depende da competência do autor conferir alguma permanência a essas coisas, por intermédio do texto. O jornalismo hoje precisa ser visto também com duplo olhar. Os redatores que manipulam textos distribuídos pelas agências, dentro de um vocabulário marcado por um índex adotado pela corporação e o jornalismo de opinião, como sucede na crônica e em artigos assinados. O que salva ou condena é a capacidade do escritor de livrar-se do jargão e conferir personalidade ao seu texto.

Veja-se que, na opinião do cronista, o texto jornalístico de informação, como a reportagem, vale-se de jargões, o que não procede com a feitura da crônica. Esta necessita de experimentos estéticos; a reportagem, não. Uma abre mão de criação artística; a outra, não. E, nessa mistura, Aidenor Aires vai pintando o ambiente com os seus relatos descritivos, muito parecidos com a fotografia em seu íntimo detalhe.

Aidenor Aires tem a capacidade, rara em muitos cronistas, de esmiuçar as coisas, expondo-as em seus mínimos detalhes. Se fala de cidade, os pormenores surgem; se fala do interior do Estado, os pormenores também surgem. O cronista sabe explorar o seu lado de presidente do patrimônio

histórico e geográfico. Isso explica a minúcia em suas descrições. A maneira como faz chegar ao leitor o retrato das coisas cotidianas. Interessante foi a resposta que ele nos deu, ao ser perguntado sobre o gênero crônica:

> Há muito, a crônica deixou de ser um gênero menor. O exercício da crônica, por grandes escritores, a transformou em suporte de criatividade artística, principalmente no Brasil. Outra coisa que favorece o desenvolvimento da crônica são os espaços cada vez mais limitados dos jornais e a vertiginosidade dos acontecimentos. O cronista tem que se superar a cada momento. Por isso, a crônica ocupa espaços privilegiados nos meios de imprensa.

Como se vê, para quem é, além de cronista, jornalista, a imprensa contribui para a confecção de crônicas e para o aperfeiçoamento estético na hora da criação. Aidenor Aires, reiteramos, é um esteta da palavra. Ele consegue aproximar o leitor das descrições minuciosas que faz das coisas da cidade e do sertão, tornando o texto muito mais agradável e próximo às coisas locais; em especial, às coisas goianas.

Luiz de Aquino e a descontração cotidiana

> ...a crônica é um gênero do tamanho da poesia, do conto e do romance. Cada macaco em seu galho? Não... O leitor é a árvore que abriga todos os gêneros, tal como abriga os símios e os pássaros, os poemas e as crônicas. Para cada momento elegemos uma leitura. Não existe o leitor "só de crônicas" ou o leitor "só de romances"; isso não é leitor. Pelo menos, não é um leitor capaz de desenvolver seu senso crítico, pois se limita a sorver apenas torta de morango e perde a goiabada com queijo. (Luiz de Aquino)

É nesse vaivém desenfreado das grandes cidades que surgem os melhores assuntos para cronistas como Luiz de Aquino. Ele percebe os fatos a partir do que todos nós sabemos, mas fingimos que nada de novo acontece: a vizinhança. Somos vizinhos, na visão do cronista, e não sabemos. Principalmente, vizinho das crônicas dele.

Em entrevista que nos deu, Luiz de Aquino mostra-se extremamente crítico com o que se faz em termos de crônica em Goiás e no Brasil. Tanto que, em certo trecho da entrevista, ele diz, categoricamente, com todas as letras:

> Não sou um intelectual na verdadeira acepção da palavra, isto é, não sou um leitor sofisticado, um professor ou jornalista com ranços de academicismo. O que tenho de diferente dos "mortais comuns", acho eu, é uma capacidade de assimilar com certa rapidez o que ouço ou o que leio, ou seja, de aprender com relativa facilidade. Não sou de citações, meus livros não trazem epígrafes de famosos, não. Sendo assim, escrevo para um leitor mediano; e esse leitor sou eu. Consigo me fazer entender pela grande maioria de leitores e, a bem da verdade, as pessoas comuns me compreendem com muito mais facilidade do que os pseudo-intelectuais.

A sinceridade dele até parece uma crônica mordaz, feita exclusivamente para a entrevista. Da conversa que tivemos, Luiz de Aquino mostra-se extremamente inteirado com o mundo letrado e com o que se produz em termos de cultura no Brasil. Basta que se leia o que ele escreve, cotidianamente, sem se preocupar com os julgamentos, nas palavras dele, dos "pseudo-intelectuais", pessoas que desconhecem o mínimo possível da vida intelectual brasileira e se apresentam como detentoras de saberes especiais.

Há, na visão de Aquino, uma simbiose entre o jornalista e o escritor. Razão por que, para ele, os dois ofícios se completam e, até certo ponto, se exigem. Desse faro de jornalista, Luiz de Aquino expõe em seus textos a coloquialidade dos fatos e a aproximação dos fatos com a vida íntima do leitor. Em suas crônicas, é mais do que natural essa relação jornalista/escritor. Ele dosa a linguagem com as partes essenciais de uma reportagem, aquelas que exigem, no ato da escrita, o "que", o "onde", o "quando", o "por que".

Considerações finais

Vimos que os quatro têm estilos bem diferenciados: Brasigóis Felício trabalha muito com o político, produzindo crônicas ensaísticas, que só não se confundem com o artigo de opinião por serem literárias; Gabriel Nascente explora o seu lado poeta e nos brinda com crônicas líricas, muito ao gosto de Rubem Braga; Aidenor Aires, por conhecer demasiadamente os patrimônios do Estado e por ser presidente do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás, escreve crônicas sobre o que há de melhor em termos de cultura no Estado e, em especial, em Goiânia; por último, Luiz de Aquino e a sua veia humorística e íntima de arrastar o leitor para uma conversa íntima, ao pé do ouvido.

Esperamos, com este estudo, contribuir para novas pesquisas, principalmente no Estado de Goiás. Estudos que aproximem a Literatura e o Jornalismo, universos que, por meio da crônica, comprovam que a Literatura está viva e em processo nos jornais.

REFERÊNCIAS

1. ANDRADE, Carlos Drummond de; SABINO, Fernando; CAMPOS, Paulo Mendes; BRAGA, Rubem. Para gostar de ler: crônicas. 13. ed. São Paulo: Ática, 2002.
2. ANDRADE, Carlos Drummond de. De notícias e não-notícias faz-se a crônica. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
3. ASSIS, Machado de. Crônicas. Rio de Janeiro: Agir, 1972.
4. BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. Jornal e literatura: a imprensa brasileira no século XIX. Porto Alegre: Nova Prova, 2007.
5. BRAGA, Rubem. 200 crônicas escolhidas. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
6. BULHÕES, Marcelo. Jornalismo e Literatura em convergência. São Paulo: Ática, 2007.

7. CANDIDO, Antonio. (1992). A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil.Campinas/Rio de Janeiro: Ed. da Unicamp/Fundação Casa de Rui Barbosa..
8. _____. Na sala de aula: caderno de análise literária. São Paulo: Ática, 1999.
9. CHALHUB, Samira. Funções da Linguagem. São Paulo: Ática. 1991.
10. COUTINHO, Afrânio. Conceito de literatura brasileira. São Paulo: Ediouro, s.d.
11. GENETTE, Gérard. Discurso da narrativa. Lisboa: Veja, 1972.
12. JAKOBSON, Roman. Lingüística e comunicação. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
13. LIMA, Alceu Amoroso. O jornalismo como gênero literário. São Paulo: Com-Arte: EDUSP, 1990.
14. MELO, José Marques de. A crônica. In: CASTRO, Gustavo de; GALENO, Alex (org.). Jornalismo e literatura: a sedução da palavra. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.
15. MEYER, Marlyse. Folhetim: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
16. MOISÉS, Massaud. A criação literária – prosa. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.
17. _____. A criação literária – poesia. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.
18. MORIN, Edgar. Cultura de massas no século XX: neurose. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
19. PENA, Felipe. Jornalismo literário. São Paulo: Contexto, 2006.
20. PEREIRA, Wellington. Crônica: a arte do útil e do fútil: ensaio sobre crônica no jornalismo impresso. Salvador, BA: Calandra, 2004.
21. PIZA, Daniel. Jornalismo cultural. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
22. SÁ, Jorge de. A crônica. 4. ed. São Paulo: Ática, 1992.
23. SATO, Nanami. Jornalismo, literatura e representação. In: CASTRO, Gustavo de; GALENO, Alex (org.). Jornalismo e literatura: a sedução da palavra. São Paulo: Escrituras Editora, 2002

03

LITERATURA E EDUCAÇÃO: SENSIBILIDADE E FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO.

Ivana Pinto Ramos
SEDUCE/GO
ivanapramos@gmail.com

Como é bom correr, brincar, cantar, ler e ouvir histórias! Já fomos crianças e estas atividades fizeram e fazem parte do universo infantil, ou, deveriam fazer, diante dos aparatos tecnológicos oferecido pela sociedade contemporânea. A literatura está presente no cotidiano social, por meio da linguagem oral e escrita. A leitura dos códigos linguísticos, normalmente, se inicia nos bancos da escola, aprendendo o alfabeto e as famílias silábicas, por meio da alfabetização. Mas leitura vai muito além da decodificação.

A leitura de mundo, adquirida na escola da vida, se inicia bem antes do processo de escolarização, como afirma Freire (1993, p. 20): "A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta, implica a continuidade da leitura daquele. " Desta forma, quando a criança chega à escola, ela traz consigo uma bagagem de conhecimento literário e linguístico que não pode ser desprezado, pelo contrário, ele deve ser ampliado, incentivado, aproveitado no processo de alfabetização.

A literatura entra nesta história de duas formas: primeira, através do contato familiar. O gosto e consequentemente o hábito da leitura, começam a serem formados ainda no berço, incentivada pela família. A criança entra em contato com as primeiras formas literárias através das canções de ninar, brincadeiras, cantigas de roda e com as histórias, contadas por seus pais. Segunda, por meio do contexto escolar, através dos livros infanto-juvenis ou até mesmo nos textos literários, inseridos nos livros didáticos por meio de adaptações. Sem dúvida, o ambiente escolar é o espaço privilegiado da leitura e literatura.

No primeiro contexto, as tribulações da vida familiar de hoje, juntamente com as altas tecnologias, reduzem cada vez mais a possibilidade de pais e filhos compartilharem essa tarefa. Algumas crianças, antes mesmo de estarem alfabetizadas já recebem um *tablet* de presente e aprendem a jogar. Algumas mães preferem colocar músicas infantis no celular, *tablet*, ou computador, para ninar e fazer adormecer seus filhos. Ao invés de brincadeiras e cantigas de roda, as crianças maiores preferem jogar no computador ou no videogame.

A evolução faz parte da história da humanidade e as novas tecnologias acompanham esse percurso em todas as épocas e tipos de relações sociais. Antes pesquisávamos nas enciclopédias e dicionários, hoje as pesquisas são feitas pela internet por meio das novas tecnologias. Essa nova

maneira de agir e pensar da geração digital tem sido discutida pela educação, pois surgem novas necessidades, consequentemente, surgem novas ações políticas que propiciam a inclusão digital nas escolas. As crianças desenvolvem novas competências e habilidades e a educação precisa acompanhar.

Há quem defenda que os jogos eletrônicos desenvolvem habilidades de raciocínio valiosas em determinados tipos de profissões:

> Desenvolvimento de estratégias, ambição coletiva, definição de papéis, entrosamento, respeito aos parceiros, comunicação e regras de bom comportamento em rede (netqueta). São algumas das aprendizagens que esses jogadores incorporam e que são fatores importantes para seu desempenho em atividades profissionais. " (KENSKI, 2010, p. 117).

É fato que as habilidades motoras, a necessidade de raciocínio rápido, são positivas. Mas e quanto as habilidades de leitura e escrita? E quanto ao processo criador, ao desenvolvimento da imaginação e criatividade que permite o conhecimento de si, do outro e da sociedade? Essa nova geração tem cada dia mais economia ao escrever, abreviações são usadas a todo momento na comunicação. Conversas nos sites de relacionamentos ou em redes sociais, através do computador e Smatphones, abreviam cada dia mais as palavras.

A criança e o jovem são capazes de ficar horas em jogos eletrônicos, mas relutam quando se deparam com a necessidade de ler um livro. Enfrentam muitas dificuldades de elaborar um texto, de se expressar quando são testados seus conhecimentos, em vestibulares ou provas do ENEN (Exame Nacional de ensino Médio). A Literatura estimula a criatividade e as descobertas que são essenciais para o desenvolvimento do humano e tudo isso tem melhor resultado se introduzido nas bases. Ela é um dos melhores caminhos para o aprendizado da norma culta da língua, de uma forma prazerosa e sem "sofrimento". O contato com a pontuação; a ortografia correta dos signos, a coerência e coesão textual; os regionalismos; as sonoridades e rimas, presentes nos poemas, enfim, os vários aspectos: ético, estético e linguístico, que envolvem o texto literário.

> Toda leitura que, consciente ou inconscientemente, se faça em sintonia com a essencialidade do texto lido, resultará na formação de determinada consciência de mundo no espírito do leitor; resultará na representação de determinada realidade ou valores que tomam corpo em sua mente. Daí se deduz o poder de fecundação e de propagação de ideias, padrões ou valores que é inerente ao fenômeno literário, e que através dos tempos tem servido à humanidade engajada no infindável processo de evolução que a faz avançar sempre. (COELHO, 1991, p.50)

No segundo contexto, o escolar, ao professor é dada a tarefa não somente de alfabetizar e ensinar a criança, mas também de transformá-la em um leitor competente, qualitativa e

quantitativamente. Tarefa difícil, pois, nem sempre a escola (tomando por base a escola pública), possui uma biblioteca bem equipada com livros literários, tendo em sua maioria, livros didáticos que vão se acumulando nas estantes.

O livro literário é peça chave neste processo, pois os livros didáticos até trazem textos literários, mas eles estão em sua maioria condensados, resumidos e muito do estético se perde. Sabemos que a tendência pedagógica da literatura vem com o processo histórico de formação de uma literatura para crianças, inicialmente marcadas pelo artificialismo na linguagem, estruturas morfossintáticas reduzidas, temas pedagógicos, finais moralizadores, etc. A criança considerada um ser em processo incapaz de fazer suas próprias escolhas. Lembremos que todo processo de produção, distribuição e venda é feito por um adulto, à poucas é dada a oportunidade de interlocução, interferência e, o melhor, escolha.

Monteiro Lobato abriu caminhos para inovações que conduzem ao Modernismo, através de uma linguagem coloquial, com presença de humor e ironia, que atingem também a literatura infanto-juvenil, trazendo uma perspectiva nova. Lobato criou personagens infantis (Pedrinho e Narizinho), que protagonizam, interferem, buscam soluções e mudam o curso da história, misturando o imaginário ao real cotidiano. Em suas obras A menina do Narizinho Arrebitado (1920) e Reinações de Narizinho (1934), o maravilhoso e o cotidiano real se misturam, mostrando que o mundo do adulto é diferente do mundo imaginário da criança. Eles partem do cenário do sítio, no ambiente rural, para o reino das águas Claras, universo mágico, em um piscar de olhos.

> - Narizinho, vovó está chamando! ...
> Tamanho susto causou aquele trovão entre os personagens do reino marinho, que todos sumiram, como por encanto. Sobreveio então uma ventania muito forte, que envolveu a menina e a boneca, arrastando-as do fundo do oceano, para a beira do ribeirãozinho do pomar.
> Estavam no sítio de dona Benta outra vez! (LOBATO, 1968, p.29)

A tão querida boneca de pano, Emília, tem o espírito de liderança, obstinada e decidida interfere nas decisões, tem explicação para tudo de uma forma irreverente e simples, trazendo humor à narrativa. Como podemos observar nas obras, Memórias da Emília (1939) e Emília no País da Gramática (1934), humor e ironia se unem de uma maneira lúdica, como uma forma de crítica a sociedade da época e as normas gramaticais, difíceis de serem compreendidas pelas crianças.

Montados em um rinoceronte (que é um gramático), percorrem o país da gramática em "Portugália", conhecendo bairros que são as divisões das classes gramaticais. Emília sempre questionadora, tenta compreender o motivo de tantas regras.

> O rinoceronte continuou:
> - E há ainda Nomes que possuem dois sexos, isto é, que tanto servem para indicar seres ou coisas do gênero feminino como do masculino. Nós, gramáticos, usamos um nome muito feio para designar tais substantivos - EPICENOS.
> - Isso não é designar, é xingar! - Disse Emília.
> - Nomes como Onça, Cônjuge, Criança, Jacaré e tantos outros têm o defeito de servir para os dois sexos. São Nomes Epicenos.
> - Epiceno é o nariz dos gramáticos - exclamou Emília. - Um defeito a gente deve corrigir. Xingar o defeito com um nome feio não adianta. (LOBATO, 1988, p.26)

O texto literário deve provocar não somente a criatividade e imaginação, mas deve contribuir para a formação de indivíduos críticos, diante de si do outro e da sociedade, por isso é muito importante a aproximação entre educação e literatura. Mas para que haja uma sintonia é preciso repensar a literatura no contexto escolar. Iniciando pelo professor, que precisa ter conhecimento e formação para reconhecer a importância político-pedagógica da literatura. Para isso deve ter contato direto com livros literários e adotar critérios na escolha dos mesmos, pois, nem tudo o que está publicado em formato de livro é literatura. E o mercado editorial direcionado ao público infanto-juvenil é vastíssimo, por isso é preciso adotar alguns critérios básicos, para reconhecer seus valores culturais, sociais e estéticos. Dalvi (2013), propõe alguns critérios para a escolha do textos literários:

> Os textos literários lidos e estudados na disciplina de português na escola, devem ser escolhidos levando em consideração o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas dever ser sempre textos de qualidade literária, isto é, textos ímpares pela criatividade, pela inovação e pelo risco na utilização da língua e das formas, pela densidade, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados, pela preocupação com o humano, pela possibilidade de leitura aberta – uma leitura literária que não desafie, instigue, provoque, não merece o investimento do precioso tempo escolar. (DALVI, 2003, p.78)

Nos modelos tradicionais de Língua Portuguesa, os textos literários estão presentes no livro didático ou através da adoção de livros literários, normalmente, para avalições ou trabalhos escolares, semestrais ou bimestrais e também, como apoio para o estudo da gramática. Ou seja, uma utilização pouco, ou nada criativa e crítica, sem objetivos específicos, apenas para cumprir o currículo escolar, de uma forma banalizada.

Literatura infanto-juvenil é antes de tudo "Literatura", manifestação artística do homem através da linguagem. Além do prazer que ela pode proporcionar, é possível explorar e conhecer diferentes culturas, suas origens, tradições, costumes, experiências, contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo, sua identidade, para que possa conhecer e valorizar, suas raízes culturais e étnicas.

Kramer (2003) chama a tenção para a dimensão artística e cultural da literatura, afirmando que é complicado reduzir o conceito de conhecimento à sua dimensão de ciência, deixando de lado a

dimensão artística e cultural que possui. A literatura não pode ser tratada como ciência, mas sim como arte que é.

> Esclareço, que não me importa aqui o acesso a essa produção como parte de uma educação livresca e generalista. Longe de propor que alunos e professores aprendam ou ensinem gêneros literários, movimentos estéticos ou poéticos, diferente também do uso dessas produções culturais como modo de melhor ensinar os conteúdos escolares, interessa-me que crianças e adultos possam aprender com a cultura e a arte guardadas nos livros, com os textos, com a história, com a experiência acumulada. Ainda que ideologicamente marcados, tendo todos eles uma linguagem jamais isenta de preconceitos, a experiência com a produção cultural contribui de maneira básica na formação de crianças, jovens e adultos, pois resgata trajetórias e relatos, provoca a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o pensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e, nela, do papel de cada um de nós. (KRAMER, 2003, p.15)

A riqueza de temas existentes na literatura infanto-juvenil com produções recentes sobre o multiculturalismo que retomam questões antigas, embora ainda tão atuais, como os preconceitos: contra a mulher, o negro, o índio, o homossexual, etc. Questões que se revelam um verdadeiro desafio para a escola e para os profissionais da educação. Citemos como exemplo o livro "Menina Bonita do Laço de Fita"[1], escrito por Ana Maria Machado, uma das escritoras de destaque da atualidade, a beleza da menina negra, fruto da herança genética, causa fascinação em um coelhinho branco, capaz de tudo para conseguir ficar da cor da menina bonita, quebrando padrões de beleza estereotipados e o preconceito racial. Permeado pelo lúdico, com uma linguagem simples e humor, nas várias tentativas que o coelhinho fez para mudar de cor.

Assim como ela é possível identificar autores que, seguindo os caminhos de Lobato, vem construindo um percurso de continuidades e rupturas na literatura destinada ao público infanto juvenil, tais como: Ruth Rocha, Pedro Bandeira, Giselda Laporta Nicolelis, Eva Furnari, Tatiana Belink, Ziraldo, Elias José, Ganymédes José, Sylvia Orthof e vários outros que tanto na prosa, quanto na poesia, reinventaram a arte literária para a infância, construindo novas linguagens

É preciso mostrar a importância da literatura infanto-juvenil no processo de escolarização, alfabetização e letramento, consequentemente na formação do indivíduo, especialmente da criança, contribuindo para a sua formação cultural, social e "humana", pois, por ser uma arte é capaz de despertar os sentidos, através da sensibilidade e emoção.

> Quando a criança experimenta o momento de criação da linguagem, ela atualiza, nessa passagem da natureza para a cultura, seu potencial expressivo e criativo, e inicia um diálogo mais profundo entre os limites do conhecimento e da verdade nas relações entre as pessoas. O mundo em que a criança

[1] MACHADO, Ana Maria **Menina bonita do laço de fita**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

> vive, suas relações com o outro é um claro-escuro de verdade e engano. Nesse mundo, a verdade não é dada, não está acabada, impressa de forma imutável na consciência humana; a verdade é algo que se faz constantemente nas relações sociais e por meio delas. A linguagem é o local de produção de sentidos e o ponto para o qual jogo, criatividade e pensamento crítico convergem. Portanto o sentido plural da palavra é o caminho para o resgate da criança e do adulto como sujeitos da história. (PEREIRA; SOUZA, 2003, p.36)

A literatura, enquanto universo ficcional, dá forma às experiências que, muitas vezes são difíceis para ao leitor, ajudando-o a situar-se no mundo de forma crítica. Nesse contexto a literatura vai além do prazer proporcionado pela leitura; ela serve para a efetiva iniciação das crianças na complexidade das linguagens, ideias, valores e sentimentos que governam a vida concreta, do imaginário para o real e do real para o imaginário, tão presente na infância.

No entanto, essas características da literatura, podem ser anuladas se, em sala de aula, o livro ou o texto literário forem submetidos a uma prática pedagógica que o empobreça, reduzindo as possibilidades de sua atuação sobre o leitor, ou sobre a criança. Por isso, para cumprir seu papel de intermediário entre a criança e o livro, entre o mundo real e ficcional, o professor deve estar devidamente preparado, deve se sentir seguro. Uma das formas mais prazerosas tanto para a criança, quanto para o professor, capaz de fazer esse elo entre o leitor e o texto, está na contação de histórias, abrindo caminho para a compreensão do mundo, através das descobertas, das emoções que a história pode proporcionar, como afirma Abramovich (1999, p. 17).

> É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar...Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

O ato de contar histórias, vem perdendo posição para as tecnologias. Por isso, é preciso resgatar esse tipo de atividade na escola, já que está se perdendo ainda mais em família, pois nesta nova geração de pais, poucos ouviram histórias. Já que a escola é o espaço primordial da leitura e literatura é preciso motivar o professor, dar a ele subsídios para essa atividade.

O desenvolvimento tecnológico e científico está associado ao processo de globalização da economia. A velocidade das mudanças e inovações na indústria eletroeletrônica, as novas exigências do mercado, incluindo novas profissões. Toda essa demanda social requer da escola novas posturas, na tentativa de auxiliar os alunos na aquisição de novas habilidades, preparando-os a viver como cidadãos que possam conviver em uma sociedade em constante processo de transformação. É importante criar laboratórios de informática e usar as novas mídias no processo de ensino

aprendizagem, mas é importante também criar salas de leitura, ou ambientes na própria biblioteca da escola, ou sala de aula, para explorar a literatura.

A contação de histórias é uma atividade cultural muito rica, "O prazer de ser transportado de forma benevolente e cuidadosa, ao universo das palavras que possuem o corpo, das histórias tangíveis, daquilo que nos humaniza." (SISTO, 2001, p.32) Contar história é uma arte, por isso precisa de dedicação e preparo por parte do professor. Enquanto contadora de histórias que sou[2], afirmo que, na prática com a literatura é possível conseguir bons resultados. Mas é preciso buscar técnicas diversas para não cair na monotonia, tais como: entonação de voz, expressão corporal e facial (que podem ser aprimoradas em cursos básicos de teatro); na utilização de recursos visuais e auditivos (fantoches, imagens, caracterizações, vestuário, instrumentos musicais, etc.). O profissional precisa se identificar com uma ou várias técnicas para se dedicar e explorar o texto literário, improvisar jamais. É preciso buscar histórias, se identificar com elas, memorizar a sequência do enredo e usar a criatividade para dar vida ao texto narrado.

> A contação de histórias e todos os seus recursos são, portanto, o significante para que, o significado (a história) se torne presente para o espectador. Espectador: é, pois, aquele que aprecia a contação de história, não apenas a ouve. Os gestos, os sons, as expressões, o olhar do contador, informam aquilo que as palavras não dizem. Todos os estímulos provocados por ele (sonoros, visuais) se integram – não estratificados – ao texto para apresentação da história, que só se complementa com a presença e a interpretação do espectador. (MIRANDA, 2009, p.15-16)

Em se tratando de Literatura, não podemos deixar de abordar a poesia, que através da sonoridade, do ritmo e do lúdico, encanta crianças e adultos. A magia da linguagem poética está nas diversidades de sentidos que ela pode proporcionar, dependendo do olhar e da experiência do leitor. Se devidamente escolhida e explorada, desperta, além da descoberta e criatividade, as sensações, tão presentes no universo infantil: a audição, através das rimas e ritmos no jogo com as palavras; a visão, através das imagens e cores; o olfato; através dos cheiros que ela pode remeter, enfim, há muito que se trabalhar da poesia.

A poesia além de aguçar sensações, desperta os sentimentos profundos do ser humano, sensibiliza o olhar, enriquece a intuição, que vai além das aparências, como afirma Coelho (1991).

> Se partirmos do princípio de que hoje a educação da criança visa basicamente a leva-la a descobrir a realidade que a circunda; a ver realmente as coisas e os seres que ela convive, a ter consciência de si mesma e do meio em que está situada (social e geograficamente); a enriquecer-lhe daquilo que

[2] Trabalho com Contação de Histórias desde 1995 e atualmente faço parte do Espaço Ciranda da Arte, como professora contadora de Histórias em escola de período integral da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

> está para além das aparências e ensiná-las a se comunicar eficazmente com os outros, a linguagem poética destaca-se como um dos mais adequados instrumentos didáticos. É nesse sentido que cabe àqueles a quem está entregue a orientação da infância, prepararem-se para extrair desse instrumento suas mil virtualidades. (COELHO, 1991, p. 200).

É necessário e possível, mesmo diante das novas tecnologias, que tanto atraem as crianças, cultivar e resgatar a arte literária, que enquanto arte é capaz de despertar a sensibilidade humana. A intenção artística da literatura e a intenção educativa da escola em parceria, juntas, de uma forma lúdica, sem "traumatismos e medos", conseguem estabelecer fecundas relações e dar bons resultados, na formação do indivíduo e sua consciência de mundo.

Referências Bibliográficas

24. ABROMOVICH. Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed.. São Paulo (SP): Scipione, 1999.
25. COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 1991.
26. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na escola.** São Paulo (SP): Parábola, 2013.
27. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
28. GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. ed. São Paulo (SP): Pioneira, 1991.
29. KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995
30. KRAMER, Sônia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural.** 3. ed. Campinas (SP): Papirus, 2003. p. 11-24.
31. KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 7. ed.. Campinas (SP): Papirus, 2010.
32. LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo (SP): Ática, 2000.
33. LOBATO, Monteiro. **Emília no país da gramática**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
34. MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.
35. MIRANDA, Elza G. Godinho. E o contador de histórias, o que é? In: RODRIGUES, Edivânia Braz Teixeira; ANTUNES, Silmara Ferreira (Orgs.). **A contação de histórias no espaço escolar**: desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia (GO): Secretaria de Estado de Educação, 2009. p.15-18
36. PEREIRA, Rita Marisa R.; SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs). **Infância e produção cultural**. Campinas (SP): Papirus, 2003. p. 25-42.
37. SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2002.
38. SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias. Chapecó: Arqos.2001.
39. ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo (SP): Global, 1981.

04

GRUPOS INTERATIVOS E TERTÚLIAS LITERÁRIAS DIALÓGICAS: ATUAÇÕES DE ÊXITO EM SALA DE AULA POTENCIALIZANDO A LEITURA E A ESCRITA

Léia das Dores Cardoso Ribeiro
Escola Municipal João Alves de Queiroz
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid/UFG
www.leiakardoso@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho objetiva apresentar o propósito de comunidades de aprendizagem e algumas atuações educativas de êxito desenvolvidas a partir do projeto Pibid/Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. O projeto que sustenta as ações do Pibid/Pedagogia possibilita aos pibidianos formação docente ancorada em um modelo comunitário de escola e conhecimento de práticas pedagógicas inovadoras com impacto na aprendizagem de alunos da escola básica. Quatro escolas participam da proposta, duas delas com atuações desenvolvidas nos anos de 2014 e 2015; outras duas em 2016 e 2017, portanto, o projeto abarca quatro anos. Participam desse projeto vinte e um bolsistas, cujo eixo de atuação recai sobre língua portuguesa e matemática. Desenvolver as atuações educativas de êxito: grupo interativo, tertúlia literária dialógica e biblioteca tutorada tornam-se uma experiência enriquecedora não só para professores que estão em sala de aula, mas para pibidianos, alunos, voluntários que passam a refletir (sobre), na dinâmica da escola, a prática pedagógica, a relação professor-aluno, o diálogo escola-comunidade a partir de uma tentativa democrática de acesso ao saber, de escuta do outro, de participação coletiva, de aprendizado do conhecimento instrumental do ler e do escrever. Conseguem ainda atuar como sujeitos históricos nos processos de transformação. Essas atuações apontam a necessidade da participação de todos na aprendizagem de alunos.
Palavras-chave: Comunidades de aprendizagem. Atuações de êxito. Aprendizagem.

Este trabalho tem por objetivo apresentar o propósito de comunidades de aprendizagem e algumas atuações educativas de êxito desenvolvidas na Escola Municipal João Alves de Queiroz em Goiânia, a partir do projeto Pibid/Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. O projeto que sustenta as ações do Pibid/Pedagogia se intitula *Comunidades de aprendizagem: a formação docente em um modelo comunitário de escola* e tem como objetivo possibilitar ao estudante de pedagogia formação docente ancorada em um modelo comunitário de escola e conhecimento de práticas pedagógicas inovadoras com impacto na aprendizagem de alunos da escola básica. Quatro escolas participam da proposta, duas delas com atuações desenvolvidas nos anos de 2014 e 2015; outras duas em 206 e 2017, portanto, o projeto abarca quatro anos. Participam desse projeto vinte e um bolsistas, cujo eixo de atuação recai sobre língua portuguesa e matemática.

Na escola, a pretensão é que grupos diferentes de bolsistas pibidianos, a partir das áreas especificadas, adentrem a sala de aula do ensino fundamental, no caso ciclo I e II, e exercitem um pensar a prática pedagógica, ação necessária para a formação docente. Diante dos desafios da contemporaneidade, o modelo comunitário de escola visa promover o diálogo entre instituição escolar e comunidade, em que familiares participam da dinâmica da escola, contribuindo assim para a aprendizagem dos alunos.

Para entender um pouco mais sobre isso, este estudo está dividido em três partes. Na primeira apresenta os princípios de comunidade de aprendizagem. Na segunda expõe atuações educativas de êxito: grupo interativo, tertúlia literária dialógica e biblioteca tutorada. Na terceira mostra o desafio de uma professora a partir de uma demanda da escola: alfabetizar.

Princípios de comunidades de aprendizagem

A proposta de Comunidades de Aprendizagem é decorrente de um projeto europeu intitulado INCLUD-ED, que desenvolve estratégias para a inclusão e a coesão social através da educação. No Brasil, essa proposta é desenvolvida pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase) da Universidade de São Carlos, que tem, inclusive, a difundido em países da America Latina. Na obra *Comunidade de Aprendizagem: outra escola é possível*, escrita por Mello, Gabassa e Braga (2012), pesquisadoras do núcleo descrevem experiências com Comunidades de aprendizagem, apresentando, portanto, atuações de êxito. A obra expõe ainda os teóricos que sustentam essa proposta. Flecha, por exemplo, elaborou o conceito de aprendizagem dialógica a partir da leitura de teóricos como Habermas, Freire, Vygotisky e George Mead. A aprendizagem dialógica é entendida como:

> [...] um conceito que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações. É formado por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como uma unidade. (MELLO; GABASSA; BRAGA, 2003, p. 43).

Sete princípios sustentam a aprendizagem dialógica: Diálogo igualitário fundamentado na teoria de Paulo Freire com a palavra verdadeira e de Habermas com a ação comunicativa. Para as autoras:

> [...] o diálogo igualitário pressupõe disposição de quem se põe a dialogar, a assumir a palavra verdadeira e, portanto, assumir o compromisso de superação das relações que produzem desigualdade social e humilhação pessoal (presente na sociedade onde vivemos e da qual fazemos parte). Significa buscar coerência entre o que se diz e o que se faz. O diálogo, enquanto conceito freireano, envolve escolha ética (a favor de quem e contra quem se está) e ação conseqüente no mundo (a favor do que e contra o que se está). A ação comunicativa torna possível às pessoas que estão em determinada situação, e que se dispõem a dialogar, buscar o entendimento sobre alguma problemática no mundo e orientar a ação, de cada sujeito, a partir do acordo para sua superação. A ação comunicativa é, assim, ao mesmo tempo, linguagem e ação – aproximando – se do conceito de palavra verdadeira de Freire. (MELLO; GABASSA; BRAGA, 2012, p. 46-47).

Para Freire (apud MELLO; GABASSA; BRAGA, 2012), palavra verdadeira possui duas dimensões: ação e reflexão. Toda palavra verdadeira deve ser práxis. Por isso deve haver coerência entre o que se diz e o que se faz. Quando a palavra assume só uma dimensão de reflexão e não há uma ação, ela é puro verbalismo. Ainda, segundo o autor, a palavra verdadeira é que transforma o mundo e isso não deve ser privilégio de alguns homens e mulheres, mas direito de todos. Dessa forma, o diálogo igualitário busca promover uma sociedade mais justa, valorizando os seres humanos no seu modo de saber e entender o mundo.

Inteligência cultural segundo Mello, Gabassa e Braga (2012), reconhece a inteligência como um processo intersubjetivo, originária das experiências de vida dos sujeitos nos seus contextos imediatos e sempre localizados em grupos e culturas. Para as autoras, a inteligência cultural de cada pessoa, de cada grupo deve ser valorizada, entendendo que cada uma delas com a bagagem cultural que possui tem algo a ensinar e o que ela sabe é válido para o lugar em que convive.

Transformação: efetivação dos dois anteriores. Assim trabalhando, a escola não vai reproduzir a sociedade, mas sim transformá-la. A aprendizagem dialógica transforma as relações entre as pessoas e o seu entorno por meio do diálogo, do consenso possível, do trabalho coletivo em prol de um objetivo comum. (MELLO; GABASSA; BRAGA, 2012, p. 54).

Dimensão instrumental da aprendizagem consiste na garantia de dominar todos os instrumentos, que são: literatura clássica, idiomas, informática, instrumentos esses que possibilitarão inserção e luta no mundo atual. Já, criação de sentido é entendida como possibilidade de sentir-se protagonista da própria existência. Situação que implica em tomada de decisões, respeito ao outro, diálogo e interação (MELLO; GABASSA; BRAGA, 2012).

Solidariedade é, segundo as autoras, o elo que mantém os sujeitos conectados num pertencimento ao mesmo mundo social. A ação comunicativa e o diálogo dependem dessa solidariedade para se estabelecerem e, ao mesmo tempo, se engendrarem. Por fim, Igualdade de diferenças significa que o sujeito tem o igual direito de ser diferente. As pessoas podem dialogar mesmo com diferenças, respeitando-as.

Atuações educativas de êxito

Comunidades de aprendizagem desenvolvem atuações educativas de êxito que, na escola em estudo, são: grupos interativos, tertúlias literárias dialógicas e biblioteca tutorada.

Grupos interativos são uma forma de organização da sala em grupos heterogêneos de quatro ou cinco crianças para resolução de atividade de revisão, com tempo em torno de quinze a vinte

minutos, e conta com uma pessoa voluntária que pode ser bolsista/Pibid, familiar (irmã/o, avó, mãe etc.). Essa atuação tem dois objetivos centrais: "reforçar e acelerar a aprendizagem, por isso o conteúdo deve ser conhecido pelos participantes" (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p. 126). Ao professor/a cabe o compromisso de planejar, preparar a atividade, explicar e orientar o voluntário quanto ao desenvolvimento da atividade. Este, por sua vez, deve promover o diálogo, a interação e a cooperação entre os alunos, favorecendo assim a aprendizagem. A responsabilidade pela aprendizagem, desse modo, é compartilhada (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p. 127), pois se um colega não terminou a atividade isso é problema de todos. Para as autoras:

> Isso nos revela a ocorrência de grande mudança de hábito nas relações entre as crianças, jovens e adultos na escola e de todos para com o conhecimento, uma vez que se começa a difundir um novo hábito cultural tão importante para a ressignificação da escola como um espaço de todas as pessoas, no qual cada uma pode aprender o máximo possível, com alegria, respeito e solidariedade. (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p. 130).

Tertúlia literária dialógica é a construção coletiva de sentido e conhecimento com base no diálogo igualitário a partir da leitura de clássicos da literatura universal. Para cada encontro a criança faz a leitura prévia em casa, anota na agenda ou caderno o que mais chamou a atenção para comentar durante a tertúlia. Primeiro são feitas as inscrições para que todos tenham oportunidade de ler, comentar, relacionar a leitura às experiências vividas e ao mesmo tempo dar sentido ao que está sendo lido. Em seguida é definido quem registra a memória – tudo que é comentado durante a tertúlia. Isso pode ser feito por um aluno/a da turma, voluntário ou bolsista. Ao final, quem ficou responsável pela memória faz a leitura dela. A pessoa que conduz a tertúlia literária dialógica tem conhecimento instrumental, e a ela cabe o dever de se posicionar, apresentar seu argumento, compartilhar conhecimento, lembrando que não há certo ou errado na relação que se estabelece entre leitura e mundo. Segundo Girotto (2007, p. 68) na tertúlia:

> [...] as pessoas participantes sentem e mostram o desejo de ler, e de compartilhar o que sentem com a leitura com as demais pessoas do grupo. Na medida em que fazem a escolha do livro a ser lido conjuntamente, cada um/a pode propor uma obra para a leitura no grupo e explicar o que sabe dela e porque gostaria de lê-la. Dessa forma, se vão estabelecendo entre todos e todas critérios para eleger a leitura, mostrando suas diferentes leituras do mundo, mesmo que o processo de aprendizagem de leitura e de escrita escolarizada esteja em processo inicial.

O desenvolvimento de tertúlia literária dialógica em sala de aula propicia a construção coletiva de sentido, potencializa o gosto pela leitura, estimula os que já sabem a auxiliar os que estão aprendendo. Além disso, essa atuação amplia o vocabulário, a compreensão de sinais de pontuação, há melhora na leitura e entonação. Os alunos passam, então, a observar a estrutura linguística do texto, e ouvir o outro se torna, inclusive, um ato educativo, em que ouvindo o outro o aluno também aprende. Prática que provocava reflexão e autocorreção para as próximas leituras, pois o esforço de todos é valorizado pelo grupo de leitores. Percebe-se, por essa atuação, que há uma grande necessidade por parte dos alunos de emitirem opinião, de serem ouvidos e respeitados. O registro da memória, ao final da tertúlia, permite ao estudante a certeza de que sua voz será ouvida e sua opinião registrada e respeitada.

Mesmo com o desenvolvimento de todas essas atuações e atendimento em pequenos grupos alternados duas vezes por semana, algumas crianças permanecem não alfabetizadas ou em defasagem, causando grande inquietação. Então, passou-se a oferecer também biblioteca tutorada, uma vez por semana, no tempo de uma hora, para um grupo de oito crianças, contando com participação de três voluntárias: a responsável pela biblioteca, uma funcionária da escola (cuidadora) e uma avó. Para Melo, Gabassa e Braga (2012), a biblioteca tutorada é um espaço aberto que potencializa as interações de quem dela participa (professores, voluntários, estudantes, familiares, bibliotecários dentre outros) e valoriza o conhecimento de cada um, uma vez que se sustenta sob a base teórica do diálogo igualitário, compreendido como um diálogo em que há um respeito mútuo entre os indivíduos participantes, independentemente de sua classe social, nível cultural, raça, credo ou faixa etária. Para que um diálogo seja considerado igualitário, faz-se necessária a contribuição de todos os envolvidos.

As autoras argumentam ainda que a biblioteca tutorada fundamenta-se em Vigotski, para dizer que é no diálogo, nas relações com os outros que é possível aprender. Para esse teórico, a aprendizagem ocorre na relação que a criança com um adulto que possui maior conhecimento que ela. É no exercício do aprender junto que a criança desenvolverá autonomia para caminhar sozinha. Zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento real evidenciam formas de lidar com o conhecimento vivenciado na escola. De acordo com Vigotsky, a criança aprende também na relação que estabelece com outras crianças.

No entanto, mesmo diante das atuações educativas de êxito e do envolvimento da turma pode-se observar que há uma grande demanda de crianças não alfabetizadas e em defasagem. Se a atividade da biblioteca tutorada favorece a aprendizagem por que não possibilitar a participação de voluntários também nos atendimentos em pequenos grupos para não alfabetizados e em defasagem? A

proximidade, o diálogo, interação, a necessidade de posicionamento diante da atividade e argumentação ampliam a aprendizagem. Não que isso não aconteça durante os atendimentos, mas a participação de voluntário no grupo potencializa, provoca a fala de muitos que quase não se manifestam durante a aula, favorece ainda a oportunidade de participação. A expectativa para que todos aprendam e aprendam com qualidade é o intuito, mas para que isso aconteça é preciso que sejam alfabetizados.

As crianças possuem inteligência cultural, participam do diálogo, expressam sua opinião mesmo que timidamente, mas é preciso ir além e transformar esse conhecimento para o domínio da dimensão instrumental, favorecendo assim a melhora no desempenho acadêmico e a igualdade de resultados. Na dimensão instrumental da aprendizagem dialógica, o que se propõe é o diálogo igualitário no campo do que se vai ensinar e aprender, já que todas as pessoas podem apresentar conhecimentos diversos no processo, tendo em vista que possuem inteligência cultural diferente. Esse diálogo visa e promove a transformação pessoal e social. Cada pessoa passa a ser protagonista de seu processo de aprendizagem, bem como junto à escola e ao seu entorno (MELLO; GABASSA; BRAGA, 2012, p. 65).

Experiência de uma trajetória

Mesmo que a teoria de comunidade de aprendizagem, por seus princípios, apresentar uma aprendizagem para todos a partir do conhecimento que o aluno possui, observo a necessidade de entender melhor o ler e o escrever. No decorrer do desenvolvimento do projeto, participando de um seminário sistematizado quinzenalmente sobre Comunidades de Aprendizagem, questionei ainda mais sobre como alfabetizar nos dias atuais. Smolka (2012, p. 153) discute alfabetização como processo discursivo e afirma que:

> [...] os textos das crianças, desde as primeiras tentativas, constituem (e geram outros) momentos de interlocução. É nesse espaço que se trabalham a leitura e a escritura como formas de linguagem. A alfabetização se processa nesse movimento discursivo. Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda leitura e toda escritura são constitutivas do dizer.

Desde o início do processo de aquisição da linguagem o aluno busca um diálogo com o outro, situação que aproxima da discussão sobre diálogo igualitário, mesmo que no primeiro caso a discussão ocorra no âmbito do discurso. Comunidade de aprendizagem aponta a necessidade e a

urgência de ampliar os espaços de fala, de dizer das crianças, possibilitando-lhes a escritura daquilo que é dito, mesmo que não seja da forma convencional. Mas para dizer, ou escrever sobre o que se diz, é necessário ter o que dizer. A sala de aula oferece ambiente rico à construção do conhecimento desde que quem está conduzindo saiba que aprender faz parte do processo, o saber não é único, as crianças possuem conhecimento social, cultural, econômico, religioso, histórico e até mesmo político. É preciso estimular e instigar o aluno à participação, à reflexão, à própria incerteza sobre certezas que possui. Os alunos precisam escrever e ler na escola, acreditarem que essas práticas podem realmente ali ocorrer.

Pensando em como promover o avanço das crianças, principalmente às não alfabetizadas e em defasagem, foi proposta a correção de texto coletivo, ficou estabelecido com a turma que seria corrigido coletivamente o texto com menos erros de ortografia, que tivesse coerência e sinais de pontuação estudados até o momento e outro texto da mesma criança só seria corrigido novamente depois da correção de textos de todos os estudantes. O texto foi produzido a partir de imagens com sequências. Antes de cada produção houve uma conversa sobre o que estaria acontecendo na imagem apresentada, o que poderia acontecer, qual era o problema apresentado, como poderia ser solucionado, só então começava a produção de escritura sem a intervenção da professora.

No dia seguinte a professora apresentava o texto a ser corrigido com a turma. Cada criança seguia a apresentação a partir da cópia do texto a ser corrigido coletivamente. Palavra que deveria ser iniciada com letra maiúscula, troca da letra t por d, por exemplo, palavras com rr ou ss, escritas incorretamente, finalização de frase sem pontuação, e assim por diante, marcaram muitos destes momentos. A professora, nesse caso, tornava-se escriba da turma registrando no quadro o texto que era lido e corrigido por todos. O/a próprio/a autor/a do texto também pode opinar, interferir e corrigir e, ao mesmo tempo, conhecer letras do alfabeto através de soletração das palavras, ortografia, coerência e pontuação. A partir da correção coletiva de texto produzido individualmente pelas crianças com a intervenção da professora surgiu interesse, vontade e prazer em escrever, já que o texto poderia ser escolhido para correção. Essa escolha não intimidou os alunos, que passaram a escrever para terem sua produção "destacada". De acordo com Smolka (2012, p. 154):

> Com o exercício do dizer das crianças pela escritura, das várias posições que elas vão ocupando, dos distintos papéis que elas vão assumindo – como leitoras, escritoras, narradoras, protagonistas, autoras...- vão emergindo e se explicitando não só as diferentes funções, mas as diversas "falas" e "lugares" sociais.

Como as crianças ao falarem mostravam o lugar que ocupavam ou queriam ocupar, isso também ocorreu na escrita. No entanto, para ampliar o momento de escritura e leitura da criança não alfabetizada e em defasagem, o propósito é convidar voluntários para participar também das atividades de atendimento individual e/ou em pequenos grupos, que é uma proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Conversas semanais com a coordenadora pedagógica também foram orientadas para partir do que é significativo para a criança. Mas o que é realmente significativo para criança? Fatos corriqueiros do dia a dia? De sua vivência social? Algumas leituras apontam que sim, que é necessário permitir que a criança compreenda que a linguagem escrita é uma forma de interação verbal. Que conforme a criança se arrisca na escritura, no diálogo, cria hipóteses, ouve a fala do outro, ao mesmo tempo em que reconstrói o que já sabe, se apropriando da escrita.

O estudo sobre Comunidades de Aprendizagem vem reforçar a necessidade do diálogo em sala de aula, da participação igualitária em que todos têm direito e poder de fala, de serem ouvidos, igualdade de diferenças se faz presente nas atuações de êxito na escola e tem sido uma experiência enriquecedora não só para o/a professor/a que está em sala de aula, mas para pibidianos/as, alunos/as, voluntários/as que passam a refletir (sobre), na dinâmica da escola, a prática pedagógica, a relação professor-aluno, o diálogo escola-comunidade a partir de uma tentativa democrática de acesso ao saber, de escuta do outro, de participação coletiva, de aprendizado do conhecimento instrumental do ler e do escrever. Conseguem ainda atuar como sujeitos históricos nos processos de transformação. Essas atuações apontam para possibilidades outras de práticas pedagógicas, lançando inclusive o desafio de permitir que mais pessoas estejam em sala, auxiliando para que o/a aluno/a aprenda. Isso requer diálogo e parceria. Requer um trabalho conjunto em prol do saber. Requer ainda desmistificar o fato de que o/a professor/a é detentor/a absoluto do saber, cabendo a ele/a ditar as regras do jogo, de organização dos grupos, de diálogo. Pibidianos/as e voluntário/as contribuem para que o saber aconteça ao ajudar o/a professor/a a visualizar melhor a sala de aula ou os problemas que ali norteiam.

Muitos desafios iniciais, como o ingresso de voluntários na escola e o empréstimo de livros, foram superados. Há outros a serem superados como a ausência de clássicos universais adaptados em quantidade suficiente para as turmas. Número insuficiente de voluntários adultos (mães, pais, avós) da própria comunidade, visto que a maioria dos voluntários são adolescentes estudantes do turno matutino da própria escola e que muito tem contribuído a continuidade das atuações com a finalização do projeto Pibid/Pedagogia e problemas demandados pela escola, como alunos ainda não alfabetizados. De todo modo, tem sido válida a experiência com as atuações de êxito e são visíveis

os resultados que elas provocam na aprendizagem dos alunos. São atuações que passam a ser cobradas pelos próprios alunos/as e lastreadas como desejo de efetivação do conhecimento.

Referências Bibliográficas

1. GIROTTO, Vanessa Cristina. Tertúlia literária dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida. 2007, 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.
40. MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. Comunidade de Aprendizagem: outra escola é possível. São Carlos: EduFSCar, 2012.
41. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 13.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
42. SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. As proezas das crianças em textos de opinião. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
43. YESTE, Carme Garcia. Comunidades de aprendizaje: de la segregación a la inclusión. Tesis doctoral para optar al título de doctora em Sociologia, 2004.

05

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA E GRUPOS INTERATIVOS: ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO NOS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA

Janaina Silva de Assis
Faculdade de Educação –UFG
E-mail: janna-ufg15@hotmail.com
Júnia Andréa Magalhães
Faculdade de Educação –UFG
E-mail: junmagalhaes@hotmail.com
Prof.ª Orientadora: Keila Matida de Melo
Faculdade de Educação -UFG
E-mail: k_mcosta@ufg.br

JUSTIFICATIVA

Ler, escrever, dialogar, ensinar, construir e transformar. Possibilidades que permeiam a tertúlia literária dialógica e os grupos interativos, os quais fazem parte do subprojeto "Comunidades de Aprendizagem: a formação docente em um modelo comunitário de escola" desenvolvido por meio do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG. Um projeto que vem proporcionando experiências e aprendizados, trazendo benefícios que perpassam os muros da escola.

O projeto Comunidades de aprendizagem é uma proposta dedicada à ampliação da participação da comunidade na escola, envolvendo todos aqueles que influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes, que são: professores, pessoas do bairro, familiares etc. Intensificando e diversificando as interações entre os diferentes agentes educativos, tendo a diversidade como fonte de riqueza humana, eles podem, juntos, ajudar o aluno a alcançar novos aprendizados e superar as desigualdades sociais.

Os principais objetivos que orientam as ações de comunidades de aprendizagem são a eficácia e a equidade, ou seja, a busca por investir na melhoria dos resultados de aprendizagem de todos os alunos, e a coesão social, ou seja, a busca por avançar na melhoria da convivência e na participação na escola de toda a comunidade. Além disso, os princípios que fundamentam essa proposta, apresentados por Braga, Gabassa e Mello (2010), assentam-se na *aprendizagem dialógica*, que respeita a *inteligência cultural* de cada participante da escola; no *sentido* dado à escola e em uma forma de participação e interação *igualitária* e *solidária*. Aos alunos, pretende-se assegurar os *instrumentos* necessários para um melhor desenvolvimento na sociedade, como o ler e o escrever.

O subprojeto conta com atuações educativas de êxito, as quais são práticas voltadas para a transformação social e educacional, buscando atingir uma educação de êxito para todos os alunos, na qual haja melhora no desempenho acadêmico, diminuição nos índices de repetência e abandono escolar, aumento do sentido e da qualidade da aprendizagem para toda a comunidade, melhora da convivência na escola, minimizando a ocorrência de conflitos e o aumento da participação de todos.

As atuações educativas de êxito se dividem em tertúlia literária dialógica, grupos interativos, biblioteca tutorada, formação de familiares, participação educativa da comunidade, modelo dialógico de resolução de conflito e formação pedagógica dialógica. Atualmente estão sendo desenvolvidas algumas atuações de educativas de êxito em duas escolas da rede municipal de Goiânia, dentre essas atuações, a tertúlia literária dialógica e os grupos interativos, os quais estão favorecendo melhor desempenho aos estudantes, possibilitando a cada um deles mais contato com a leitura e a escrita.

A tertúlia literária dialógica trata de uma construção coletiva de significado e conhecimento através da leitura e do diálogo. "É uma atividade cultural e educativa desenvolvida a partir da aprendizagem dialógica relacionada à leitura de livros da literatura clássica universal" (MELLO; BRAGA;GABASSA, 2012, p.131). Além de possibilitar a leitura de obras da literatura clássica, a tertúlia literária dialógica é uma atividade que também permite conversar sobre o que foi lido e relacionar a leitura com fatos da realidade.

Conforme apresentado pelas autoras:

> As Tertúlias Literárias Dialógicas são encontros semanais, com duração de uma a duas horas, em dia, horário e local fixos. Nesses encontros as obras literárias a serem estudadas são apresentadas e escolhidas pelo grupo, moderado por docente ou pessoa responsável [...]. A partir da leitura realizada em casa ou nos encontros os participantes não apenas interpretam aquilo que o autor ou a autora quis dizer, mas compartilham compreensões e experiências do mundo, da vida, descolonizando o conhecimento. É uma atividade gratuita, aberta à participação de todas as pessoas, inclusive as que se encontram em processo inicial de alfabetização. (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p. 131-132).

Além disso, a tertúlia literária tem sua fundamentação nos princípios de diálogo igualitário, no qual cada pessoa pode participar igualmente do diálogo sobre a obra lida, tendo importância não quem fala, mas sim o argumento que cada pessoa apresenta. Pauta-se também *na inteligência cultural*, em que considera todas as pessoas inteligentes são capazes de aprender e ensinar coisas. Na *criação de sentidos*, no qual, ao mesmo tempo em que se resgata o sentido da leitura, resgata-se o sentido da vida também. Na *solidariedade*, em que há a compreensão de que todos devem ler e aprender mais, e assim um ajudar o outro. Na *transformação*, na qual com a vivência na tertúlia e com os princípios da aprendizagem dialógica, geram-se transformações em quem fala e em quem está ao redor. E, por

fim, *na igualdade de diferenças*, em que se compreende que todos podem ser diferentes e devem ser respeitados por isso.

Já os grupos interativos é uma forma de organização que possibilita atender as demandas da diversidade em sala de aula, ajudar cada aluno com suas especificidades. Caracteriza-se por oferecer ao professor ou professora o auxílio do voluntariado. Esse voluntariado terá o papel de mediador, no qual terá que dinamizar a atividade realizada por um grupo, no sentido de fazer com que ela se realize conjuntamente, um aluno ajudando o outro. E o benefício é estendido aos voluntários fortalecidos pela experiência em contribuir com o aprendizado do próximo.

Conforme Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 126):

> Os grupos interativos têm dois objetivos centrais: reforçar e acelerar a aprendizagem, por isso o conteúdo deve ser conhecido pelos participantes e cada grupo deve ter um tempo específico para a realização das atividades. Com isso não se quer promover a competição entre os grupos, mas a corresponsabilidade entre pela aprendizagem de cada um. No grupo interativo, se um colega não terminou sua atividade, isso é problema de todo o grupo e, portanto, todos trabalhar em seu auxílio. Além disso, tal organização da aula, com participação de diferentes agentes educativos, promove a valorização da diversidade pelo convívio e pelo respeito nas relações entre todas as pessoas envolvidas.

Assim, tanto a Tertúlia Literária Dialógica quanto os Grupos interativos, possibilitam aos alunos ler, escrever, aprender, dialogar, ajudar, ensinar e partilhar reflexões de vivências e experiências que permeiam a realidade do dia a dia. Além disso, a Tertúlia Literária Dialógica e os Grupos interativos permitem também que pais, avós, irmãos, amigos e demais pessoas da comunidade do entorno da escola vivenciem de forma significativa o espaço escolar, contribuindo para a aprendizagem dos alunos, adquirindo novos conhecimentos e experiências, e enriquecendo assim o próprio aprendizado. Além de tudo, os benefícios das atuações educativas de êxito se refletem também no trabalho dos docentes e futuros docentes, possibilitando-lhes melhoria no ensino e reflexões sobre a relação entre teoria e prática.

OBJETIVOS

O objetivo dessa proposta é apresentar sobre a Tertúlia Literária Dialógica e os Grupos interativos, os quais são algumas das atuações educativas de êxito que estão sendo desenvolvidas em duas escolas da rede municipal de Goiânia permitindo diferentes experiências e aprendizados a todos os envolvidos, sendo contributivas para a formação dos bolsistas quantos futuros docentes; para

formação dos alunos como leitores e escritores e na participação da comunidade como pessoas que têm muito a contribuir para a aprendizagem dos alunos e também aprender com eles.

METODOLOGIA

As atuações educativas de êxito, Tertúlia Literária Dialógica e os Grupos interativos, estão ocorrendo, atualmente, em duas escolas da rede municipal de Goiânia, sendo elas: Escola Municipal Barbara Souza de Moraes e Escola Municipal João Alves de Queiroz. Na primeira, conta-se com a participação de alguns voluntários, além disso, a tertúlia acontece também no espaço do Circo Laheto, local que acolhe e trabalha com os alunos dessa escola. Na segunda escola, a tertúlia e os grupos interativos ocorrem duas vezes por semana, contando com a participação de voluntários, sendo estes, pais, mães, irmãos, avós, alunos e comunidade do entorno da escola.

RESULTADOS

A atuação na escola ocorre em forma de rodízio, quer dizer, como bolsistas percorrermos diferentes salas atuando nos grupos interativos e nas tertúlias literárias dialógicas. Isso nos permite conhecer melhor a realidade dos alunos e a proposta de Comunidades de aprendizagem.

Nos grupos interativos temos vivenciado diferentes experiências. Durante os dois dias por semana que vamos à escola, juntamente com alguns voluntários (pessoas da comunidade) entramos em sala de aula e acompanhamos grupos de alunos na resolução de atividades propostas pela professora da turma. Os grupos são organizados de forma heterogênea, contendo em cada grupo meninos e meninas, com diferentes desempenhos, para que assim possam ajudar uns aos outros. Nós, bolsistas e voluntários, temos o papel de mediadores, incentivando a interação, a solidariedade e a troca de aprendizado entre os componentes do grupo, de forma que a preocupação de cada um seja, não apenas concluir sua atividade, mas sim, que o grupo todo conclua a atividade no tempo estabelecido.

Os grupos interativos, na escola João Alves de Queiroz, tem duração de uma hora e quarenta minutos por dia. A professora prepara diferentes atividades, e cada um de nós, bolsistas e voluntários, ficamos responsáveis por uma, passando por cada grupo durante o tempo de 10 a 15 minutos. A princípio explicamos sobre a resolução das atividades, mas buscamos que os próprios alunos resolvam entre si. Mas, se percebemos que todos estão com dificuldades, aí sim, interferimos e ajudamos.

Diferentes experiências são vivenciadas. Temos visto e ouvido dos professores sobre o avanço dos alunos. E os resultados que alcançamos são motivações para a continuidade do projeto e para a nossa formação. A participação dos voluntários na escola também tem sido bastante contributiva. Uma pessoa que vem nos encantado é uma avó de um aluno com seus 81 anos, que se propôs a participar como voluntária nos grupos interativos, sua presença nas atividades de êxito além de ser útil desperta nas crianças uma amorosa atitude, onde todas querem tratar e receber aconchego de avó e, por outro lado, a avó conta que sua vida tornou-se mais rica visto que antes seus dias eram vazios e repetitivos, agora afirma ela: "Eu viria todos os dias para a escola, aqui ajudo as crianças e me sinto muito bem".

Regina é uma funcionaria da escola que atua na limpeza e serviços gerais, foi voluntária em uma sala com alto índice de analfabetismo, e em seus momentos de atuação da tertúlia persistia para que as crianças que se sentavam próximo a ela acompanhassem a leitura, era visível a preocupação dela com o aprendizado dos alunos. Ela inclusive, após essa experiência, retornou à universidade.

A entrega dos diplomas para os voluntários é um evento que ocorre cerca de seis em seis meses nas escolas, e nesta ocasião uma mãe preocupada com a educação de seu filho se propôs a participar dos grupos interativos como voluntaria, ela relata que via nessa circunstância uma forma de aprender algo para poder ensinar aos seus filhos, relata também que a principio sentia-se inibida como quem tenta ocupar um espaço que não lhe pertencia, e expõe que foi afastada dos estudos cedo e não teve oportunidade de adquirir nenhum diploma. Essa mãe sentiu-se emocionada ao participar do projeto e receber o certificado. Isso mostra o reconhecimento do valor da família pela escola.

Quanto às Tertúlias Literárias Dialógicas, os resultados têm sido enriquecedores. Nos corredores da escola, os alunos nos procuram para saber se terá tertúlia em sua sala, quando será, que horas etc. fazem comentários positivos quando estamos atuando e demonstram entusiasmo quanto a essa atividade, transparecendo tamanho interesse e aprendizado, o que deixa-nos contentes e motiva-nos a continuar empenhando mais e mais com essa atuação.

Durante as tertúlias muitas discussões e reflexões estão presentes. A princípio sentamos em círculo juntamente com os alunos, professores e voluntários. Relembramos e conversamos sobre as regras básicas da atividade, que são respeitar o colega, saber ouvir, não interromper quando o outro fala etc. Em seguida, se a leitura do capítulo solicitado não foi realizada anteriormente, ela é feita naquele momento. Cada aluno lê uma frase do texto. Após finalizarmos toda a leitura das páginas a serem discutidas, conversamos sobre o que foi lido e abrimos o momento para as inscrições, nas quais cada aluno levanta o braço para que o colega responsável por essa etapa da atividade inscreva seu

nome. Após o momento das inscrições iniciam-se as discussões, nas quais o integrante lê novamente um trecho que lhe chamou a atenção do capítulo que foi lido e destaca ou faz um comentário relacionando a leitura com algo do seu dia a dia, experiências vividas, fatos da realidade, lembranças etc. Lembrando que nas inscrições é importante que todos se inscrevam, e cada integrante pode se inscrever durante vários momentos, mas a prioridade da fala é sempre passada para aquele que menos falou durante a atividade.

Na tertúlia, temos ainda a memória, na qual um dos integrantes registra tudo o que foi destacado e discutido durante a atividade. E ao fim da tertúlia a memória é lida para todos, possibilitando a cada integrante apreciar e relembrar a sua fala, algo que tem sido bastante positivo e aprovado pelos alunos, os quais tem se manifestado em fazer a memória e, ao fim da tertúlia cobram para que seja lida. Vale lembrar que, para a memória, não interessa o nome de quem diz, mas o que foi dito e registrado enquanto ideia, partilha.

No primeiro semestre de 2015, foram trabalhados vários livros da literatura clássica universal em algumas turmas das escolas parceiras de comunidades de aprendizagem. Dentre os livros estão: *Era uma vez Dom Quixote* de Miguel de Cervantes, traduzido por Marina Colasanti; *Raminho de alecrim*, do autor Andrew Lang; *Os Músicos de Bremem*, dos irmãos Grimm; *A pedra da Sabedoria*, do autor Hans Christian Andersen, adaptado por Ana Maria Machado; *O vestido Azul* da autora Sandra Aymone e outros. Em cada tertúlia houve experiências diferenciadas, reflexões, emoções, discussões, imaginações, novas histórias, aventuras etc. A tertúlia gerou ainda produções de alunos. Produções estas que tinham como principais objetivos envolver os alunos com a atividade suscitar-lhes o interesse e proporcionar-lhes novos conhecimentos, aprendizados e o contato e a prática com a leitura e a escrita.

Em todas as tertúlias foram preparadas alguma atividade diferenciada para a abertura. Atividade esta que contou com apresentação do livro que seria lido, esclarecimento das regras básicas da tertúlia, diálogo com os alunos, músicas, produções artísticas etc. Levamos caixa de presente (com os livros para as crianças) para a sala de aula e fizemos suspense sobre o que teria lá dentro, deixando os alunos curiosos. Selecionamos e levamos letras de músicas, relacionadas com a história que seria trabalhada, cantamos e conversamos sobre elas com as crianças, experiência que foi interessante e positiva, suscitando o envolvimento e o interesse dos alunos.

Na escola Municipal João Alves de Queiroz, tivemos nesse primeiro semestre de 2015 vivências marcantes em cada uma das tertúlias. Em uma turma do ciclo III, foi feita a leitura do livro *Dom Quixote* de Miguel de Cervantes. Houve bastantes discussões e reflexões sobre a história. Os

alunos e a professora da turma demonstravam entusiasmo e interesse. De vez em quando, a professora reservava uma aula, anterior à tertúlia, para fazer a leitura das páginas que seriam discutidas, nesse momento os alunos aproveitavam para marcar um trecho que acharam interessante, fazerem anotações no caderno para depois, no momento da tertúlia, lê-las para os demais colegas.

Nessa turma do ciclo III, houve vários encontros para a realização da tertúlia. Cantamos músicas, discutimos, compartilhamos histórias e vivências, refletimos juntos sobre fatos da realidade etc. A princesa Dulcineia, personagem da história, teve bastante destaque durante a tertúlia, pois mesmo ela sendo aparentemente feia, Dom Quixote a amava e a via como uma princesa, e isso trouxe discussões que possibilitou-nos a refletir sobre nosso dia a dia, sobre beleza. Houve um dia em que um dos alunos destacou uma imagem do personagem Dom Quixote, e sorrindo, disse ter achado engraçado a mão do personagem, pois parecia uma mão de pato. Esse destaque também provocou bastantes discussões. "E se nos depararmos com uma pessoa com mão de pato na rua? Qual será nossa reação? O que deveremos fazer?" perguntou uma voluntária, muitas respostas e discussões surgiram: "Devemos ajudar", " Não podemos sorrir", "Temos que respeitar os diferentes etc. No último dia de tertúlia nessa turma cada participante fez um desenho de algo significativo da história de Dom Quixote, relacionado com a sua vida, e ao fim, compartilhamos nossas histórias com os colegas.

Em cada uma das tertúlias há experiências significativas, com benefícios e resultados produtivos. Em uma tertúlia com uma turma do ciclo II, ao ser solicitado uma produção de texto, no qual cada integrante deveria dar continuidade na história dos personagens do livro *Raminho de Alecrim*, pôde-se identificar algumas dificuldades na escrita de alguns alunos, o que foi possível constatar um pouco das necessidades a serem trabalhadas, servindo também de auxílio para o trabalho da professora.

Com relação ao empréstimo de livros para os alunos, apesar de a escola possuir uma excelente biblioteca, no início de nossas atuações não se emprestava livros para as crianças levarem para suas casas sendo permitido apenas serem folheados ou lidos nos intervalos ou nos momentos de atividades nesse espaço, foi quando a diretora cedeu aos pedidos das crianças que gostariam de levar livros, e hoje vendo a fila de crianças devolvendo e buscando outros livros, podemos afirmar que com esta atitude a diretora ampliou o número de leitores da escola e comunidade, tendo em vista que diversas crianças buscam por títulos para levarem para os irmãos e\ ou demais parentes.

Com a vivência nas escolas percebemos que as atuações educativas de êxito têm contribuído para o processo de aprendizagem dos alunos, possibilitando a eles alcançarem melhores resultados, avançar na leitura e escrita, a aprender e ensinar coisas, a sensibilizar-se, refletir sobre a realidade,

compreender que todos podem ser diferentes e devem ser respeitados por isso. Quanto à escola, percebemos que as atuações de êxito vêm possibilitando desenvolver um projeto inovador e favorecer o diálogo entre escola e comunidade, quebrando barreiras que anteriormente impediam essa relação, proporcionando assim com que todos os envolvidos tenham uma atitude reflexiva em relação ao ensino. E a nós bolsistas a vivência nas escolas vem nos permitindo entender a proposta de comunidades de aprendizagem por meio da teoria e da prática e a fomentar as práticas de ensino para nossa formação como futuros professores.

CONCLUSÕES

Observamos que a escola ao abrir as portas para a comunidade (voluntários) e para o projeto Comunidades de Aprendizagem (que tem fundamento em um conjunto de atuações educativas de êxito, visando o desenvolvimento sociocultural de alunos na escola e comunidade de entorno), construiu boa parceria, tendo em vista que todos possuem objetivos similares, que é fazer com que o aluno desenvolva e tenha sucesso na aprendizagem. O projeto com resultados ainda incipientes movimenta a escola, integra a comunidade nesse espaço formativo e mostra que na prática pedagógica o professor não é o único detentor do saber, embora, é claro, ele seja responsável por isso pela formação que possui.

A proposta visa a diversidade sociocultural como fonte de riqueza e almeja a participação de pessoas do bairro na vida da escola, intensificando e diversificando as interações entre diferentes agentes educativos e pessoas da comunidade, e ainda, articulando o convívio entre eles de maneira dialógica para garantir a aprendizagem de todos os educandos. Em relação à formação do leitor e do escritor, a tertúlia literária dialógica e os grupos interativos têm muito a contribuir. Ambas as atuações proporcionam vivenciar momentos de ler, escrever, dialogar, compartilhar ideias, expressar opiniões etc. Baseiam-se em princípios que favorecem o bom andamento das atividades e que enriquecem a interação entre os participantes. O princípio diálogo igualitário, por exemplo, possibilita que todos participem e aprendam igualmente uns com os outros, levando em conta não o poder ou posição de quem seja o autor da fala, mas sim priorizando e validando argumentos apresentados. Proporcionando, assim, a *criação de sentido*, pela qual cada vivência nas atuações possam ser contributivas e significativas, permitindo que cada pessoa se veja como protagonista de sua própria existência, enriquecendo-se na relação com o outro.

Quanto aos princípios que norteiam as atuações de êxito, cabe ressaltar ainda a relevância da *solidariedade* durante as atividades, a qual mobiliza cada um a ajudar e aceitar a ajuda do outro,

saber ouvir, respeitar e se preocupar não só consigo, mas também com seu próximo, rompendo assim o individualismo e a competitividade, algo que apesar dos desafios, é notório durante as atuações que vivenciamos. Há crianças que quando finalizam sua atividade se oferecem a ajudar o colega ou até mesmo compartilha ideias que possibilitam reflexões e discussões dentre todo o grupo, e com isso favorece e enriquece o aprendizado de cada um deles.

Dentre tudo, vale ressaltar também que vivenciar as atuações de êxito é ter a oportunidade de ampliar os conhecimentos de forma dialógica, solidária e interativa. Em cada atuação há um aprendizado diferente, experiências que ampliam nossos conhecimentos, possibilitando-nos não apenas contribuir para a aprendizagem do outro, mas também aprender com ele. Tudo isso amparado em teorias que sustentam certa concepção de linguagem, aprendizagem, prática pedagógica e de ser professor.

Referências

1. BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa; MELLO, Roseli Rodrigues. *Aprendizagem dialógica*: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos (as). São Carlos: Edufscar, 2010.
2. MELLO, Roseli; BRAGA, Fabiana; GABASSA, Vanessa. *Comunidades de Aprendizagem*: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012. 176 p.
3. Folheto de Comunidade de Aprendizagem. *Sonhando com uma nova escola e uma nova sociedade*, 2013, p. 1 - 14. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/09/folheto-de-Comunidade-de-Aprendizagem.pdf
4. *Comunidades de Aprendizagem: Escolas como comunidade de Aprendizagem*, p. 1 -13. Disponível em: http://www.niase.ufscar.br/1_escolas-como-comunidades-de-aprendizagem-informacoes-gerais-traduzido.pdf
5. GITOTTO, V, MELLO, R. O ensino da leitura em sala de aula com crianças: a tertúlia literária dialógica, 2012.
6. GRIMM, Irmãos. *Os músicos de Bremen*. Tradução e adaptação de Fernando Klabin. São Paulo: Global, s.a. (Coleção Clássicos Universais).
7. ANDERSEN, Hans Christian. *A pedra da sabedoria*. Adaptação de Ana Maria Machado. São Paulo: Global, s. a. (Coleção Clássicos Universais).
8. MACHADO, Ana Maria. *Dona Baratinha*. Editora: FTD, 2004.
9. MELLO, Roseli; BRAGA, Fabiana; GABASSA, Vanessa. *Comunidades de Aprendizagem*: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012. 176 p.

06

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RESSIGNIFICAÇÃO DE LEITURAS DE MUNDO

Joana Dark Leite3 – joanadarkl@yahoo.com.br
Mestranda em Performances Culturais-
Universidade Federal de Goiás
Marcio Penna Corte Real4 – mpcortereal@yahoo.com.br
Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás

A vida não é a que a gente viveu e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.
Gabriel García Márquez

Resumo

Este trabalho apresenta resultados parciais sobre uma investigação-ação, realizada junto uma associação de idosos, visando à ressignificação das suas leituras de mundo por meio da contação de histórias. Procura-se trazer à tona aspectos das vivências socioculturais dos participantes, tendo como base relatos da atividade denominada "círculos de cultura de contação de histórias". Esta atividade caracteriza-se pela participação dos membros da comunidade em momentos de contação de histórias, que envolvem dimensões educativas que podem ser pensadas à luz da teorização das performances culturais. Argumenta-se, a título de considerações, que o processo vivido pode contribuir para que os participantes ressignifiquem suas leituras de mundo, diante da concepção de círculo de cultura como espaço político-pedagógico, que possibilita ao seres humanos reconherem a si mesmos como fazedores de cultura.

Palavras-chave: ressignificação; leitura de mundo; círculo de cultura; contação de histórias; performances culturais.

Introdução:

O presente texto apresenta reflexões acerca da contação de histórias como possibilidade de ressignificação de leituras de mudo. O texto resulta de uma investigação, que vem sendo realizada em uma Associação de Idosos, na qual a nossa prática vem problematizando a seguintes questão[5]: a vivência coletiva de círculos de cultura de contação de histórias em uma associação de idosos pode contribuir para a ressignificação das suas leituras de mundo na medida em que o narrador idoso, talvez, venha perdendo seu espaço na atual configuração vida em sociedade?

Nesse sentido, a investigação-ação sobre a prática de educadora-educanda contadora de histórias, dialoga com o entendimento de que:

> O narrador é um mestre do ofício que conhece seu mister: ele tem o dom do conselho. A ele foi dado abranger uma vida inteira. Seu talento de narrar lhe vem da experiência; sua lição, ele extraiu da própria dor; sua dignidade é a de contá-la até o fim, sem medo. Uma atmosfera sagrada circunda o narrador (BOSI, 2004, p.91).

3 Mestranda em Performances Culturais, Universidade Federal de Goiás – Goiânia/Go.

4 Professor Doutor do Programa da Pós-graduação em Performances Culturais e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia-Go.

5 A pesquisa está sendo desenvolvida no Mestrado em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob a orientação do Professor Doutor Márcio Penna Corte Real.

Assim, temos desenvolvido um percurso de investigação-ação que se dá a partir da ação de contar histórias. Pois, para ouvir as histórias dos participantes da Associação de idosos conta-se uma história, na qual a participação da educadora-contadora de histórias é partilhada com os participantes do círculo de cultura. As reflexões têm possibilitado pensar sobre as performances da narrativa e a memória desses participantes do processo de investigar os desafios da prática. Visto que:

> A investigação-ação explora dimensões como os hábitos, os usos costumeiros, os precedentes, as tradições, as estruturas de controle e as rotinas burocráticas, enfim, os problemas e desafios, a fim de identificar e superar aqueles aspectos da educação e da escolaridade que são contraditórios e irracionais, parafraseando Carr e Kemmi's (1988, p.233 apud CORTE REAL, 2006, p.22).

Não obstante, o ato de contar uma história nos remete às memórias e às práticas sócio-histórico-culturais vividas. Por sua vez, a memória, como aponta Bosi (1994) "poderá ser conservação ou elaboração do passado, mesmo porque o seu lugar na vida do homem acha-se a meio do caminho entre o instintivo, que se repete sempre [...] de onde resulta uma concepção extremamente flexível da memória: a lembrança é a história da pessoa e o seu mundo, enquanto vivenciada" (p.68).

A narração da própria vivência, da experiência revela "a sua memória" essa memória que remete a lembranças (BOSI, 1994). Portanto, as histórias contadas carregam consigo a memória e consequentemente as tradições e resultam na construção de uma narrativa.

Deste modo, as narrativas carregam valores sociais de determinada vivência com aponta Turner (1992, pg. 86, 87 apud HARTMANN, 2000, pg. 107): "a narrativa seria o instrumento para comprometer os valores e objetivos, que motivam a conduta humana, especialmente quando homens e mulheres tornam-se atores no drama social".

Neste caminho, em termos da organização da exposição, na primeira parte deste trabalho refletimos sobre o campo privilegiado nesta investigação-ação – o qual consiste na referida associação de idosos, em que a prática investigativa é vivida pelo princípio do "círculo de cultura de contação de histórias". Pretendemos, assim, vislumbrar a possibilidade da ressignificação da leitura de mundo dos participantes; visto que o desafio do círculo de cultura, como unidade educativa que problematiza a escola tradicional, é o de que estes educandos-contadores de histórias se "reconheçam a si próprios como criadores de culturas" (Freire, p.1996). Embora, neste percurso investigativo, reconheçamos que, se por um lado, ao contar uma história vivida, o participante do círculo de cultura pode explicitar sua vivência sócio-histórico-cultural e apropriar-se criticamente do seu mundo vivido; por outro, as injunções de uma sociedade capitalista podem tensionar ou mesmo minimizar o papel do narrador-idoso.

A partir do processo de investigação vivido, tomamos como objeto de análise excertos de atividades práticas dos círculos de cultura de contação de histórias, apresentados a partir de relatos na segunda parte deste texto. Estas atividades são organizadas por momentos de "contação de histórias geradoras", de outras histórias contadas pela educadora-educanda contadora de histórias; em uma aproximação da concepção de tema gerador de Paulo Freire (1987) em que o desenvolvimento do trabalho com um tema, no círculo de cultura, leva a apreensão de outros temas que garantem o desenvolvimento do programa educativo. Os participantes, por sua vez, contam as histórias que vieram em suas mentes no momento que ouviam a contadora de histórias. Nas considerações, argumentamos que processo investigativo tem contribuído para ressignificação das leituras de mundo dos participantes dos círculos de cultura de contação de histórias vividos com os narradores-idosos.

2 - Era uma vez: o círculo de cultura de contação de histórias em uma Associação de Idosos

O espaço desta investigação-ação consiste em uma Associação de idosos, localizada na cidade de Goiânia/GO, que, há 26 anos, realiza atividades recreativas e formativas com este público. Possibilita um ambiente na forma ponto de encontro de pessoas, que têm à sua disposição diversas atividades. As atividades são previamente planejadas pela diretoria e fixadas em um mural. Além da escolha de uma atividade a ser realizada em conjunto, os participantes também realizam na associação refeições, como café da manhã, almoço e lanche.

Nas programações, encontram-se alternativas para a sua escolha, típicas do Estado de Goiás, como folia, pamonhada, festa junina, bailes, ateliê de fiandeiras, de tapetes. De maneira geral, o público da associação tem contato prévio com essas práticas e, por vezes, já as vivenciou. Portanto, os participantes da associação podem reviver, reconstruir e reorganizar esses momentos de práticas culturais em grupo.

Os idosos trazem consigo diversos conhecimentos, histórias e vivências que muitas vezes ficam adormecidos. Existem múltiplas formas de opressão sofridas por eles, sendo que uma delas é a de, por vezes, não poderem falar, contar e compartilhar suas experiências. Talvez, inclusive fruto da forma como vivemos em sociedade e do papel que nesta ocupa o idoso – o que tem deixado de ocupar – pudemos perceber que, até o momento da nossa inserção na Associação de Idosos não havia uma prática de contação de histórias. Chauí aponta que,

> a função social do velho é lembrar e aconselhar – memini, moneo – unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir. Mas a sociedade capitalista impede a lembrança, usa o braço servil do velho e recusa seus conselhos. Sociedade que, diria Espinosa,

> "não merece o nome de Cidade, mas o de servidão e barbárie", a sociedade capitalista desarma o velho mobilizando mecanismos pelos quais oprime a velhice, destrói os apoios da memória e substitui a lembrança pela história oficial celebrativa (CHAUÍ 2004, pg. 18 apud BOSI, ano, p.).

A partir desse entendimento, a investigação tem procurado problematizar a contação de histórias como possibilidade de ressignificar as leituras de mundo nos idosos ao mesmo tempo que procuramos pensar sobre o seu lugar na sociedade.

Exatamente por isso, momentos de contação de histórias se fazem presentes na pesquisa. Justamente para que o participante da pesquisa ouça e em seguida conte também uma história. O ato de contar uma história desenvolve momentos onde os idosos podem narrar os seus valores históricos, culturais e sociais, ou seja, "integrando ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele" (FREIRE, 1996, p.50).

As histórias contadas pela pesquisadora contadora de histórias são os temas geradores de outras histórias, a partir de uma história, que sempre é em torno de uma vivência dos causos populares, da literatura regional, ou da própria vivência. O diálogo se abre e o grupo participante poderá contar a sua história, pois quem "dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa" (FREIRE, 1996, p.116).

No "círculo de cultura de contação de histórias" "essa alguma coisa" mencionada por Freire (1996) são as histórias contadas, que além dinamizar o diálogo, os idosos vivem momentos reflexivos sobre seus conhecimentos e práticas culturais. Assim, "o círculo de cultura é o lugar onde trava a relação do ser humano mediado pela suas relações "homens-mundo"" (FREIRE, 1996).

Na relação do diálogo sobre práticas culturais, histórias e memórias teremos a construção de uma narrativa. Deste modo essas narrativas carregam em seu bojo os valores sociais de determinada sociedade onde homens e mulheres tornam-se atores no "drama social" (TURNER, 1992, p. 86, 87 apud HARTMANN, 2000, pg. 107)

Portanto, dirigimos a nossa atenção para os "atores do drama social", na medida em que temos procurado investigar e compartilhar as memórias e experiências do grupo de narradores-idosos nos "círculos de cultura de contação de histórias".

3 - Eu conto, eles contam: nós podemos contar juntos?

No trabalho desenvolvido junto à associação, cada "círculo de cultura de contação de histórias" inicia com uma contação de histórias, realizada pela educadora-educanda contadora de histórias. A história contada é o tema gerador de outras histórias. Por isso, a investigação-ação se faz

presente para auxiliar na interpretação da "própria prática por meio de situações reais concretas" (GRABAUSKA e BASTOS, 1998). Nesse sentido, a investigação-ação não trata da prática pela prática, como mero ativismo. Mas, "Lembremos que a observação e a reflexão conjunta das ações desenvolvidas são um importante ponto da investigação-ação que, em suma, se dá no agir e no refletir, que educadoras (es) e educandas(os) podem promover junto às práticas educativas" (CORTE REAL, 2006, p. 211).

As imagens que a contação de história produz nos participantes "revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas que, ao longo de sua história, dão forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo" (MACHADO, 2004).

Essas formas e sentido são determinantes para a que a contação de histórias seja narrada pelo participante do círculo de cultura. Os participantes contadores de história, criadores de cultura (FREIRE, 1996) apresentam o que Benjamim (1983) diz que "o narrador colhe o que narra na experiência própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência própria dos que ouvem sua história".

Ao ouvir uma experiência o participante-contador narra a história que lhe vem a mente - a partir do que foi ouvido. No "círculo de cultura de contação de histórias", a narrativa abordada nesse momento, entretanto, ora "possui dispositivos bem marcados de início, meio e fim... lida com a linguagem poética e envolve grande engajamento corporal e vocal do contador, que procura demonstrar "competência comunicativa" (Hymes, 1975, apud Hartmann, 2005); ora apresenta um relato sobre a vivência fazendo uma relação com a história contada pela contadora de histórias.

O momento de círculo de cultura de contação de histórias transcrita a seguir mostra que, a partir da contação de história pela educadora-educanda contadora de histórias gerou outras histórias.

Era um dia de semana, na parte da manhã por volta das 10h30:

- Educadora-Contadora de Histórias: Bom dia! Estamos no "círculo de cultura de contação de histórias", sejam todos bem-vindos. Hoje começarei com uma história e depois vocês, quem quiser poderão contar também. Lembrando que as histórias podem ser acontecidas, vivenciadas ou histórias que alguém contou para você. Era uma vez...um lugar onde as pessoas pediam pouso de uma noite. Nesse lugar havia umas tantas práticas que se cumpriam religiosamente:

Ô de Casa!
(...)
Acontecia à noite, alta noite com chuva, frio ou lua clara,
passantes com cargueiros e família darem: "Ô, de casa..."
Meu avô era o primeiro a levantar, abrir a janela:
"Ô de fora... Tome chegada."

O chefe do comboio se adiantava:
"De passagem para o comércio levando cargas, a patroa perrengue,
mofina, pedia um encosto até "demanhã".
Mais, um fecho para os "alimais".
Meu avô abria a porta, franqueava a casa.
Tia Nhá-Bá, de candeia na mão, procurava a cozinha,
acompanhada de Ricarda sonolenta. Avivar o fogo, fazer café, a praxe,
Aquecer o leite. Meu avô ouvia as informações. Não especulava.
Oferecia acomodação, no dentro, quarto de hóspedes.
Quase sempre agradeciam. Se arrumavam ali mesmo no vasto alpendre
[coberto
Descarregavam as mulas, encostavam a carga.
Tia Nhá-Bá comparecia, oferecia bacião de banho à dona, e aos
[meninos,
quitandas.
Aceitavam ou não. Queriam, só mais, aquele encosto,
estendiam os couros, baixeiros, arreatas, se encostavam.
Meu avô franqueava o paiol. Milho à vontade para os animais de sela,
[de carga.
Eles acendiam fogo, se arranjavam naquele agasalho bondoso,
[primitivo.
Levantávamos curiosas, afoitas, ver os passantes.
Acompanhá-los ao curral, oferecer as coisas da casa.
Ajoujavam os cargueiros, remetiam as bruacas nas cangalhas.
Faziam suas despedidas, pediam a conta das despesas.
Meu avô recusava qualquer pagamento — Lei da Hospitalidade.
Os camaradas já tinham feito o almoço lá deles. Já tinha madrugado
para as restantes cinco léguas. Convidava-se a demorar mais na volta.
Despediam-se em gratidão e repouso.
Era assim no antigamente, naqueles velhos reinos de Goiás.
In: CORALINA, Cora. Vintém de cobre: meias confissões de Aninha. 3. ed. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1985.

Era assim nas fazendas em Goiás. Também tinha um rigor muito grande quando Cora era pequena. Ela nos conta que:

Sequências

Eu era pequena. A cozinheira Lizarda tinha nos levado ao mercado, minha irmã, eu.

Passava um homem com um abacate na mão e eu inconsciente:

“Ome me dá esse abacate”...

O homem me entregou a fruta madura.

Minha irmã de pronto: “vou contar pra mãe que ocê pediu abacate na rua”. Eu voltava trocando as pernas bambas.

Meus medos, crescidos, enormes... A demúncia confirmada, o auto, a comprovação do delito. O impulso materno...consequência obscura da escravidão passada, o ranço dos castigos corporais.

Eu, aos gritos, esperneando.

O abacate esmagado, pisado, me sujando toda.

Durante muitos anos minha repugnância por esta fruta

Trazendo a recordação permanente do castigo cruel.

Sentia sem definir, a recreiação dos que ficaram de fora, assistentes acusadores.

Nada mais aprazível no tempo, do que presenciar a criança indefesa espernear numa coça de chineladas.

"É pra seu bem", diziam, "doutra vez não pedi fruita na rua".

In: CORALINA, Cora. Vintém de cobre: meias confissões de Aninha. 3. ed. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1985.

Educadora-Contadora de Histórias: Cora Coralina nos apresenta um pouco de sua vivência na infância. Agora, quem quiser nos conte uma história.

Participante 1 – Eu tenho uma coisa para contar. Lá na casa dos meus pais na fazenda, quando chegavam os viajantes o meu pai recebia eles de forma muito parecida com o que você contou. Só que era assim:

Viajante: ô de casa?

Meu pai respondia: ô de fora, Tome chegada, se desapeia, vamo abancá.

Viajante: descia do cavalo e abancáva, ou seja, ele entrava casa adentro.

Educadora-Contadora de Histórias: olha que maravilha, aprendemos uma palavra nova hoje: abancá. Uma salve de palmas!

Participante 2 – Eu quero contar uma história que ouvi a muitos, muitos anos atrás:

Há muito tempo atrás, muito antigamente mesmo, havia um rei que tinha três filhos, todos já adultos. Certo dia, o rei chamou-os e disse:
– Meus filhos, quero que cada um de vocês faça um arco e atire uma flecha. Aquela que trouxer sua flecha de volta será sua mulher; aquele cuja flecha não for trazida de volta não se casará.
O filho mais velho atirou sua flecha, e a filha de um príncipe trouxe-a de volta. O filho do meio atirou sua flecha, e a filha de um general trouxe-a de volta. Mas a flecha do principezinho foi trazida de volta do pântano por uma rã, que a segurava entre os dentes. Seus irmãos estavam alegres e felizes, mas o principezinho ficou triste e chorou:
– Como vou viver com uma rã? Afinal de contas, é algo para a vida inteira, não é como cruzar um rio ou atravessar um campo!

Chorou muito, muito, mas não havia como se safar e, por isso, ele tomou a rã como esposa. Todos os três filhos e suas noivas casaram de acordo com os costumes do país; a rã foi colocada em cima de um prato para a cerimônia.
E passaram a viver juntos. Certo dia, o rei pediu a todas as três noivas que lhe dessem presentes feitos por elas, a fim de saber qual era a mais habilidosa das três. O principezinho ficou novamente muito triste, e chorou lamentando:
– O que minha rã pode fazer? Todos vão rir de mim!
A rã só pulava no chão e coachava. Quando o principezinho caiu no sono, ela saiu até a rua, lançou fora a sua pele e transformou numa jovem lindíssima, que gritou:
– Amas, amas! Façam alguma coisa!As amas trouxeram imediatamente uma camisa de tecido muito fino e delicado. A moça pegou, dobrou e colocou ao lado do principezinho, e transformou novamente em rã. Como nunca tivesse sido outra coisa na vida! O principezinho acordou, ficou radiante de felicidade com a camisa e levou ao rei, que a recebeu, examinou e disse:
– Bem, essa é realmente uma camisa para ser usada em festas!Depois o irmão do meio trouxe uma camisa. O rei disse:
– Essa só serve para ir tomar banho!E, quanto à camisa trazida pelo irmão mais velho, o rei exclamou ao ver:
– Esta só pode ser usava na cabana de um camponês bem pobre!Os filhos do rei foram embora, e os dois mais velhos comentaram entre si:
– Fizemos mal ao fazer troça da esposa do príncipe, ela não é uma rã, é uma feiticeira astuciosa!
O rei resolveu dar um baile para ver qual das noras dançava melhor. Todos os convidados e as noras se reuniram, e também os filhos, exceto o principezinho, que ficou triste: como poderia ir ao baile com uma rã? E nosso principezinho começou a chorar. A rã disse:
– Não chore, príncipe. Vá ao baile. Estarei lá daqui a uma hora. Ela pegou imediatamente o braço do príncipe e dirigiu para a pista. Dançou e dançou, girou e girou, uma maravilha de se olhar! Acenou a mão direita e apareceram lagos e bosques; acenou a mão esquerda, e vários pássaros começaram a voar pelo salão. Todos estavam assombrados. Ela terminou de dançar e tudo o que criara desapareceu. Depois as outras noras se dirigiram para a pista. Queriam fazer o que a moça fizera; acenaram a mão direita, e os ossos voaram direto nos convidados; e de sua manga esquerda voaram salpicos de vinho, que também atingiram os convidados. O rei ficou aborrecido com aquilo, e gritou: Chega, chega! As noras pararam de dançar. O baile terminou. O principezinho foi para casa primeiro, encontrou em algum lugar a pele de sua mulher, pegou e queimou. Ela chegou, procurou a pele, mas ela não existia mais, foi queimada. Ela se deitou para dormir com o principezinho, mas, antes do dia raiar, disse-lhe:
– Se tivesse esperado um pouco mais, eu teria sido sua. Agora só Deus sabe quando estaremos juntos novamente. Adeus! Procure-me além das terras mais longínquas, no último reino da terra!
E a princesa desapareceu.

Educadora-Contadora de Histórias: onde será que foi parar a princesa? Palmas para o contador de histórias e para a história.

Participante 3: Eu lembrei da história que aconteceu na fazenda do meu avô.
Os revoltosos
Um dia eu estava lá na casa do meu avô e de repente lá na estrada, a gente viu que estava vindo um monte de cavaleiros.O meu avó desconfiou que era os revoltosos. Mandou a gente se esconder debaixo da cama e ficar quietinhos quando eles chegassem. Eu tinha uma tia e ela era mocinha, meu avô ficou com muito receio deles fazer maldade com ela. Mandou ela esconder no guarda roupa. Eu era pequena e antes de esconder debaixo da cama fiquei olhando escondida pela janela do quarto. Os cavaleiros chegaram, fazendo barulho, gritando irra, irra, irra. É hoje que a gente tira a barriga da miséria. Tinha uns que estavam de pano no rosto, entraram casa adentro, foram na dispensa e rasgaram todos os sacos de feijão que tinha, os arroz, as farinha. Só de ruindade! Depois foram para o fogão comeram tudo que tinha pronto. O meu avô ficou quetinho. Eles zoaram com a cara dele, coitado. Mas graças a Deus não foram nos quartos. Só queriam tira o sucesso da gente. Foram embora e deixaram só a bagunça, aquele tanto de comida jogada fora na dispensa. Minha tia que era nova ficou com tanto medo, com tanto medo que nunca mais voltou ao normal. Ela ficou numa tristeza que teve que tomar remédio controlado. Eu lembro que ela nunca mais voltou o que era antes. Eu lembro que eles eram uns cem cavaleiros. Quanta maldade dos revoltosos!

Educadora-Contadora de Histórias: hoje ouvimos uma versão da história dos revoltosos, obrigada por ter contado essa história para nós. Uma salve de palmas para a história.

Podemos perceber que a sequência acima retrata uma metodologia de trabalho; e, ao mesmo tempo, uma concepção político-pedagógica típica do circula de cultura, em que a condução da educadora-educanda serviu como base para desafiar os idosos a se fazerem narradores. No inicio do trabalho, as participações eram mais tímidas. Mas, ao longo do seu desenvolvimento, na medida em que estabelecíamos uma relação de maior reciprocidade, as participações foram tornando-se mais intensas.

Considerações

As histórias contadas pela educadora-contadora de histórias apresentam momentos de vivências de Cora Coralina. Ao ouvirem as histórias os participantes trouxeram na memória, momentos vivenciados parecidos com o de Cora Coralina, também uma narrativa foi contada "A princesa Sapo"; que por sinal é uma narrativa de origem russa que possui muitas versões. A narrativa se apresenta de várias formas como Princesa Sapo, ou Czarina Rã, por Alexander Afanasyev, o folclorista russo que, a partir de 1855, registrou e publicou a maior coletânea de histórias populares. Outro que reescreveu o conto com uma nova versão italiana, o escritor jornalista Italo Calvino.

Observa-se que ao lembrar os participantes "refizeram, reconstruíram e repensaram, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado" (BOSI, 1994, p.55). Ao reconhecer que suas histórias são fundamentais para que as práticas culturais sejam ouvidas pelos outros, temos uma

possibilidade de que a contação de histórias possa atuar como ferramenta de ressignificação de leituras de mundo. Pois, ao narrar uma história que foi vivenciada, seja ela de cunho real ou imaginário, o participante se torna um contador de história reconhecendo que ele é um criador de suas histórias - e que as histórias carregam consigo valores sócio-histórico-cultural.

Dessa forma, o que fundamentalmente tem nos desafiado nestes "círculos de cultura de contação de histórias" é contribuir para que os participantes assumam, cada vez mais, o seu lugar e suas possibilidades no mundo e com o mundo. Isto é, que os idosos possam lembrar o lugar social que já ocuparam nas sociedades humanas, como criadores de cultura; mas, sobretudo, como narradores idosos que, ao retratarem seus dramas sociais, retratam o caráter da própria sociedade, ainda que esta lhes venha negando a voz.

Referências bibliográficas

1. BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8º ED.revista - São Paulo: Brasiliense, 2012.
2. BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
3. CORTE REAL, M.P. As musicalidades das rodas de capoeira(s): diálogos interculturais, campo e atuação de educadores. Tese de doutorado, PPGE/CCE/UFSC. Florianópolis, 2006.
4. CHAUÍ, Marilena de Souza. **Os trabalhos da memória**. In: BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
5. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
6. GEERTZ, Clifford. **O Saber Local**. Petrópolis: Vozes, 1997.
7. GRABAUSKA, C. DE BASTOS, F. "Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa". In: HEURESIS, Vol 1 n2, 1998.
8. HARTMANN, Luciana. "Aqui nessa fronteira onde tu vê beira de linha tu vai ver cuento..."Tradições orais na fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. Tese de doutorado em Antropologi Social, UFSC, 2004.
9. _____. Performance e experiência nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. Horiz. Antropol. Vol.11nº24, Porto Alegre, 2005. In: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000200007
10. MACHADO, Regina. Acordais – fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São
11. Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.
12. MATOS, Gislayne. A. **A Palavra do Contador de Histórias.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Simpósio temático 02

A constituição da profissionalidade docente: significados, desafios e possibilidades.

Coordenação: Shirleide Pereira da Silva Cruz; Rosiris P. de Souza; Blenda Cavalcante de Oliveira

Comunicações

1. *Formação profissional de professores e saberes docente* - Bruna Cardoso Cruz
2. *Considerações críticas sobre o trabalho docente e o contexto neoliberal* - Rodrigo Roncato

Simpósio Temático 02

A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: SIGNIFICADOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Shirleide Pereira da Silva Cruz
Doutora em Educação UnB/FE
shirleidesc@gmail.com
Rosiris Pereira de Souza
Mestre em Educação e Doutoranda em Educação CEPAE-UFG UnB/FE
rosirisps@gmail.com
Blenda Cavalcante de Oliveira
Mestranda em Educação IFB/DF UnB/FE
Blendaco@yahoo.com.br

Resumo

A proposta de Simpósio temático tem como objetivo refletir sobre o conceito de profissionalidade docente e identificar fatores que interferem na constituição do profissional docente. As discussões que se dão em torno dos fenômenos educacionais derivam dos fins evidenciados pela educação, num determinado tempo/espaço, consideradas as exigências conjunturais. Nesse contexto de exigências, ressalta-se a questão da constituição da profissionalidade docente coloca uma compreensão de profissão em movimento, em ação, em processo. Segundo Ambrosetti e Almeida (2008), as atuais tendências dos estudos sobre a docência e a análise da construção da profissionalidade docente têm se apresentado como um tema emergente, referida relevância se destaca, sobretudo, quando se trata de definir sua qualidade e temporalidade, pois a profissão docente exige uma formação consistente, adequada e de duração necessária. Esses estudos buscam analisar a formação docente de forma contextualizada, superando as concepções normativas que, externamente, definem os critérios para o exercício profissional. Procura-se, assim, compreender a docência em sua mutltirreferencialidade, expressada nas diversas relações que os indivíduos estabelecem nos espaços sociais de construção da profissão. A profissionalização tem dois aspectos: um interno (profissionalidade) e outro externo (profissionismo ou profissionalismo). Este se refere à reivindicação de um status distinto dentro da divisão social do trabalho. No que diz respeito à profissionalidade, entendida como estado e processo é o "conjunto de características de uma dada profissão que tem uma natureza mais ou menos elevada segundo os tipos de ocupação. É a racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional" (RAMALHO, 2004, p.53). Nessa arena de discussão identificamos alguns atributos da profissionalidade, dentre eles: o reconhecimento da especificidade da função; o saber específico – relacionado à atividade e a sua natureza; o poder de decisão sobre a atividade e a autonomia. Das noções de profissionalidade enquanto contribuições de estudiosos que referendaram esse trabalho, ressaltamos: a) profissionalidade – compreendida como processo de construção da profissão docente, assim sendo, não é estática, nem linear; b) profissionalidade – remete para a natureza racionalizada dos conhecimentos e capacidades utilizadas no exercício profissional, desenvolvimento profissional; c) profissionalidade – atitudes em relação à prática profissional entre os membros duma ocupação; grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa. Embora tais noções tenham sido elaboradas em contextos, tempos/ espaços distintos, identifica-se um elo de complementaridade entre elas configurando o seu campo de abrangência. Entendemos que a presente proposta de simpósio temático além de ter possibilitado reflexões de noções de profissionalidade docente de diversos autores que discutem essa temática, pode favorecer um conhecimento mais próximo de sentidos compartilhados por professores da Educação acerca dessa categoria, bem como dos estudos que têm sido realizados acerca da temática. O simpósio, então, se justifica por procurar reunir as diferentes perspectivas de relações entre o estudo da formação de professores sob a ótica da profissionalidade entendendo-a como um elemento constituidor dos processos sociais que entendem a formação como reflexão e prática. Assim considera-se a relevância de estudos acerca da profissionalidade docente, no sentido de possibilitar a sua ressignificação em prol da qualidade da educação.

Referências bibliográficas

1. ALMEIDA, M. I. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais - vozes do professor da escola ciclada. In: MONTEIRO, A. M. *et al*. (Orgs.). **Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Recife: ENDIPE/ 2006.
2. AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. **A constituição da profissionalidade docente**: tornar-se professora de educação infantil. 2007. Disponível em: www.anped.org.br /reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2008.
3. _____. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set/dez. 2009.
4. BARISI, G. La notion de "profissionalitá" pur lês syndicats em Italei, L'Emploi enjeux économiques & sociaux. **Colloque de Dourdan**, Paris, 1982, p. 379-394.
5. HOYLE, Eric. Professionalization and desprofessionalization in education. In: Hoyle, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs.). World yearbook os education 1980: professional development of teachers. London: Kogan Page, 1980. p. 42-54
6. RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GUATHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

01

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E SABERES DOCENTE

Bruna Cardoso
Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás.

RESUMO

O presente trabalho procura discutir e analisar a formação profissional de futuros professores da Educação Básica, juntamente com os saberes docentes "necessários" para se desenvolver um trabalho eficaz, de modo que esses correspondam às necessidades formativas em função do desempenho profissional do trabalho docente. A execução deste trabalho tem sido por meio de observações e estudos bibliográficos, através de uma abordagem interpretativa com subsídios na concepção histórico-cultural, buscando conhecimento de diferentes autores e de diferentes tipos de material bibliográfico. Vale lembrar que o mesmo possui apenas resultados parciais e sabe-se que a prática pedagógica do professor depende de vários fatores que podem ser aplicados a todas as áreas do conhecimento, seguindo linhas e pensamentos de diferentes estudiosos da área educacional.

Palavras – chaves: formação profissional, saberes docentes, e trabalho docente.

Considerações iniciais

Nos últimos anos o governo apresentou estar preocupado com a formação de professores e com a educação em geral no país. É cada vez mais comum propostas voltadas à educação e em especial a formação inicial e continuada de professores, porém os resultados nem sempre são os esperados.

No quadro problemático em que está envolvida a educação no Brasil, destaca-se o debate sobre o papel que os professores têm ocupado na formação dos alunos. Observando a história da educação, percebe-se que nem sempre a prática pedagógica desenvolvida pelo docente esteve adequada às necessidades da escola e dos alunos. Há uma ideia corrente de que bastaria ao professor ter vocação e interesse para exercer sua profissão, deixando de lado instrumentos profissionais necessários, tais como: o conhecimento e domínio de conteúdos, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento das características individuais e sociais dos alunos e de suas práticas socioculturais para o sucesso e qualidade da educação.

O modelo tradicional em que o professor é o centro do saber está cessando, visto que essa postura já não corresponde às necessidades de uma sociedade globalizada em que se manifestam mudanças nos aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e educacionais. Com efeito, a sociedade globalizada tem influído significativamente nas práticas escolares, afetando o trabalho dos professores. Do ponto de vista econômico, tem um papel decisivo a lógica econômica de cunho

neoliberal, implicando a globalização dos mercados e a transnacionalização de recursos financeiros, os quais repercutem não apenas no planejamento das economias dos países, mas na própria definição de políticas educacionais, interferindo nos objetivos da escola e no trabalho dos professores. As tecnologias da informação e comunicação trazem mudanças no comportamento afetivo e cognitivo da juventude, gerando novas necessidades educativas, novas formas de relações pedagógicas. Há, também, mudanças no âmbito cultural alterando modos de vida, culturas locais, interfaces entre diferentes culturas e as subjetividades dos indivíduos, afetando os processos formativos.

Nesta perspectiva, percebe-se que o trabalho docente está além de uma qualificação profissional, voltada à capacidade de solucionar problemas variados e complexos, impostos pela sociedade...

Formação profissional de professores e saberes docentes

Nem sempre a prática de educar foi fundamentada por teorias bem estruturadas, apesar de se saber que o ato de educar presume uma relação recíproca entre a teoria e a prática. Através da necessidade de tornar a prática da educação eficaz, há uma exigência rigorosa em relação à sistematização dos conhecimentos, cabendo ao docente definir objetivos a serem atingidos e os procedimentos a serem utilizados em sala de aula. Na verdade, o conhecimento profissional específico ao exercício da docência requer uma atenção especial dos cursos de formação de professores.

Alguns estudiosos da área vêem a formação de professores como uma interação entre educador e educando, no intuito de mudança, onde se propaga em um contexto sistematizado com algumas limitações. Desse modo, Honoré (1980) coloca a formação como uma "*atividade humana inteligente*", sendo vista como uma atividade de intercâmbio, desenvolvida coletivamente, voltada à uma "*dimensão evolutiva*", com o propósito de alcançar metas.

Em princípio, a Instituição é inteiramente organizada para favorecer o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos para o desenvolvimento do perfil de competências de cada curso. Para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra, é necessário que o docente esteja ciente de que seu papel deve ser de facilitador de aprendizagem, aberto às novas experiências e procurando compreender, numa relação empática, os sentimentos e os problemas de seus alunos, levando-os à auto-realização.

Segundo Gadotti (1999, p.2):

> O educador para colocar em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

Para Guimarães (2006), a formação profissional do professor estaria voltada á "saberes plurais" e "competência para mediar bem o ensino", decorrente à análise das práticas reais e de processos que esses profissionais utilizam, em relação aos conteúdos selecionados.

Shulman (2005) destaca que os conhecimentos necessários aos professores devem contemplar o *conhecimento do conteúdo* e o *conhecimento didático do conteúdo*, valorizando, portanto, a formação acadêmica do professor na disciplina a ensinar e a necessidade de que se domine os conteúdos, as habilidades e as disposições que devem ser adquiridas pelos alunos como resultado de seu trabalho de professor.

Para Tardif (2002, p.36), a prática dos docentes integra diferentes conjuntos de saberes com os quais mantêm diferentes relações, sendo um deles os saberes disciplinares correspondentes aos diversos campos do conhecimento.

Ao considerar o saber como uma construção social, Tardif (2002), destaca que a atividade docente é algo complexo, uma construção social que necessita de escolhas. Desse modo, os saberes docentes precisam ser constituídos por meio de opções pessoais, a partir de diferentes caminhos a serem percorridos, possibilitando aos professores ponderações sobre o seu trabalho, visto que a reflexão docente é ponto de partida para que o profissional se constitua como investigador de sua prática. Nesse sentido, Tardif (2002), define o saber docente como "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (Cf. TARDIF, 2002. p. 36). O autor ainda afirma que os saberes docentes devem estar presentes nas diversas áreas do ensino e no estudo do trabalho realizado pelos docentes, pois são elementos que compõem a prática do profissional.

> (...) o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (...) um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos (Ib., 2002, p. 1 e 13).

Alguns estudos recentes investigaram a situação dos cursos de Licenciatura, os percalços da escola pública e sua relação com a atuação dos professores, a problemática dos saberes docentes e os conteúdos da didática necessários à formação profissional no Brasil. Nesta perspectiva procurou-se, analisar trabalhos de autores que investigaram o papel e a participação do profissional das áreas específicas no trabalho dos docentes, que fizeram pesquisas por diversos lugares do país com o

objetivo de verificar se os cursos de formação de professores estão contribuindo efetivamente para a atuação e qualificação desse profissional, de forma a atender às necessidades e exigências de um país com características agrárias e uma sociedade contemporânea e globalizada.

Segundo Nunes (2001), estudos sobre os novos paradigmas para melhor compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos voltados aos conteúdos escolares a ser "ensinados/aprendidos" surgiram a partir da década de 1990, quando, em um contexto real da sociedade brasileira, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que atentam para a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, procurando retomar o papel do professor, enfatizando a importância de se pensar na "formação docente dentro de uma abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente" (NUNES, 2001, p. 16).

Em pesquisa realizada por Gatti (2009), foram constatadas as "precárias condições de carreira e trabalho dos professores e as ambiguidades de suas perspectivas pedagógicosociais" (p. 23), além de dados sobre a condição social, cultural e econômica dos professores, suas condições e concepções de trabalho, expectativas e imagem social. Nesse mesmo estudo, a autora aborda a necessidade de definir um perfil profissional do professor com maior "aprofundamento intelectual", significando que este profissional tenha maior capacidade de desenvolvimento de novas técnicas e/ou métodos de utilização dos conhecimentos e que tenha reais condições para romper barreiras, principalmente na divisão de áreas de conhecimento e trabalho, com uma visão ampla e objetiva em relação à diversidade em alguns aspectos profissionais e da vida. A autora também fez estudos e levantamentos em algumas universidades do país, com o objetivo de analisar a relação entre a formação profissional do docente e os percalços encontrados na Educação Básica. No mesmo estudo, a pesquisadora constatou que o currículo proposto pelos cursos de licenciatura possui uma característica fragmentada, apresentando um conjunto de disciplinas variadas e dispersas, em que se pode encontrar uma grande variedade de nomenclatura de disciplinas, que divergem pouco da visão convencional, trazendo pouca inovação aos conteúdos e contribuições às questões específicas da aprendizagem, além da maioria dessas disciplinas possuírem uma formação genérica, comprometendo a parte curricular que auxilia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas do futuro profissional da educação.

Assim, a pesquisadora conclui que, a escola, enquanto instituição social e de ensino está quase ausente nas ementas, levando-nos a pensar em uma formação genérica de caráter abstrato e com pouca integração da realidade em que esse profissional irá atuar. É importante refletir sobre esse

contexto, pois é essencial que a prática docente esteja associada à realidade em que o professor e os alunos estão inseridos e que os conhecimentos sejam constituídos por uma base sólida.

Kuenzer e Rodrigues (2007) desenvolveram uma pesquisa na qual discutiram o Parecer 05/2005 e as Resoluções 01/99, 01/02 e 02/02[6], voltadas às diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. As autoras levantaram algumas questões em relação a aprovações e finalidades dessas resoluções, de modo a questionarem a flexibilização na organização das propostas pedagógicas, visto que tanto a Res. 01/99 quanto a Res. 01/02 permitem uma única habilitação de educação infantil ou séries iniciais a este curso, podendo ser complementadas, atendendo à essência das Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à oferta de caminhos mais curtos, que possibilitem a inserção no mercado de trabalho de forma mais rápida. As autoras também apontam que a Res. 01/99 dá autonomia às instituições de ensino, em relação à oferta da preparação específica em áreas de atuação profissional. Na mesma pesquisa, ao fazer um estudo sobre os fundamentos dos conteúdos e das práticas pedagógicas voltadas ao ensino fundamental, Kuenzer e Rodrigues (2007) constataram que não seria possível visualizar um espaço no percurso curricular para uma formação teórico-metodológica que qualificasse o profissional da educação em diversas áreas ao mesmo tempo.

> Ademais, para além do estudo dos fundamentos, dos conteúdos e das práticas pedagógicas para as áreas de competência listadas, educação infantil, séries iniciais, magistério e outros cursos técnicos de nível médio, todas com seus estágios, não é possível visualizar espaço no percurso curricular para uma formação teórico-metodológica que qualifique para a gestão e para a pesquisa em instituições escolares e não escolares; ou contemplar, nos diferentes componentes curriculares ou nas 100 horas de atividades complementares, a qualificação para atuar, mesmo que opcionalmente em apenas mais uma área, na educação de jovens e adultos, dos trabalhadores, dos portadores de necessidades especiais, dos indígenas, dos remanescentes dos quilombolas e componentes de outros grupos étnicos. Daí o espanto do Conselheiro com a intrínseca contradição: no afã do atendimento a todas as vozes dissonantes da opção escolhida, ao tempo que o Parecer define um foco restrito a uma única possibilidade de qualificação, representativa de uma forma específica de concepção do que seja a Pedagogia, amplia demasiadamente o perfil, do que resulta a ineficácia práxica da proposta, pois o que está em tudo não está em lugar nenhum, constituindo-se desta forma uma aberração categorial: uma totalidade vazia. Os resultados práticos desta contradição é que as Instituições formadoras, mais uma vez, vão propor percursos para atender às suas conveniências, principalmente as mercantis, o

[6] A RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2005 inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 22/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. Art. 1º Fica incluída, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 22/12/99, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar, para oferta de cursos de Técnico de nível médio. Art. 2º A carga horária mínima de cada habilitação profissional da área de Serviços de Apoio Escolar será de 1.200 (mil e duzentas) horas. A RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, *institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a* RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

> que contribui, contrariamente ao professado, a uma maior desqualificação da educação básica, ampliada pela desqualificação dos formadores (Ib., 2007, p.191).

Levando em consideração as pesquisas apresentadas, depara-se com fragilidades nas matrizes curriculares dos cursos pesquisados, em especial das disciplinas de formação profissional específica, visto que estas não estão atendendo aos requisitos necessários à formação do futuro profissional em educação, de forma que esse profissional esteja qualificado e preparado para desenvolver e/ou trabalhar com seus alunos conhecimentos e competências em seu exercício profissional.

Considerações finais

Este estudo aponta fragilidades no conjunto de saberes profissionais oferecidos aos futuros professores, a começar pela falta de saberes disciplinares. Percebe-se que as deficiências na formação de futuros professores, mormente no domínio dos conteúdos e metodologias das disciplinas a serem ensinados na Educação Básica, estariam sendo um dos fatores determinantes do baixo desempenho do sistema de ensino do Brasil, tal como tem sido evidenciado nas avaliações em escala.

A escola e os professores precisam saber seu lugar na construção de outras formas de sociabilidade e de justiça sócia, assim como formas de promoção de desenvolvimento intelectual e afetivo já que a difusão do conhecimento pode ser um fator diferencial nas relações entre os indivíduos, as culturas e as classes sociais. A busca de um novo perfil de docente comporta, portanto, a necessidade de um repensar a educação, pois precisa-se de uma educação mais ampla, voltada à busca de novos valores, implicando diversos objetivos, conteúdos e métodos. Para isso, as instituições formadoras possuem um papel fundamental em relação à formação do profissional. É importante que os professores estejam qualificados para o enfrentamento dessas atuais realidades sociais, contribuindo com a melhoria da estrutura e da qualidade da Educação Básica, tendo em vista a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos.

Referências bibliográficas

1. BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Parecer CNE/CP n. 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/ arquivos/pdf/028.pdf>.
2. BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura. Disponível em: <portal.mec.gov. br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.
3. **Educação Superior Brasileira: 1991 – 2004** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 28v.

4. GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1999.
5. GATTI, Bernadete A. e NUNES, Marina M. R. (orgs). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2009.
6. GUIMARÃES, Valter S. **As Diretrizes Curriculares da Pedagogia: campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo**. In: Guimarães, V. Soares (org.). Formar para o mercado ou para a autonomia? Campinas, SP, Papirus, 2006.
7. GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores:** Saberes, identidade e profissão – Campinas, SP: Papirus, 2004. – (Coleção Entre Nós Professores) Formação de professores: pensar e fazer/Célia Linhares...[et al.]; Nilda Alves (organizadora). 3. ed. – São Paulo: Cortez, 1995. – (Questões da nossa época;1).
8. HONORÉ, Bernardo. (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea. Espanã. 176 p.
9. KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: uma expresso da epistemologia da prática. Olhar de Professor, Ponta Grossa, PR, v. 1, 2007.
10. KUENZER, A. Conhecimento e Competência no Trabalho e na Escola. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 28, nº2, maio/agosto, 2002.
11. LIBÂNEO, J.C. e PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e
12. **perspectiva de mudança**; In: PIMENTA, S. G. (org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.
13. MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Práxis)
14. NUNES, CÉLIA MARIA FERNANDES. **Saberes docentes e formação de professores**: **um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educ. Soc., 2001, vol.22, no.74, p.27-42. ISSN 0101-7330
15. SACRISTÁN, J. Gimeno. A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: ARTMED, 2007.
16. SANTOS, Cláudio Félix dos. **O "aprender a aprender" na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013. - (Coleção educação contemporânea).
17. Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento, Governo do Estado de Goiás – PlanoPlurianual 2008-2011.
18. SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de La nueva reforma. Professorado: revista de Currículo y Formación, v. 9,n. 2, 2005. Disponible en URL: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.
19. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
20. TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências emrelação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2005a.
44.

02

CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE E O CONTEXTO NEOLIBERAL

Rodrigo Roncato
Universidade Federal de Goiás
/REDECENTRO FAPEG
rodrigoroncato@hotmail.com

Introdução

Entendemos que a atual conjuntura social impõe esforços e desafios aos pesquisadores que propõem compreender as contradições sociais. Afinal, ao se incomodarem com uma suposta neutralidade educacional, se encontram diante a necessidade de questionar os artefatos políticos dominantes para poder superá-los, o que lhes exigem avançar o limite da constatação e produzir reflexões generosas, pautadas na dialética, capaz "[...] de negar o dado, o aparente, de colocar sob suspeita o que se intitula real" (QUEIROZ, 2014a, p. 10).

Como já afirmou Kuenzer (2011), produzir uma análise crítica impõe considerar a contradição e a coexistência de concepções antagônicas de sociedade e educação – a do capital e a do trabalho (ontológica) –, fazendo-se necessário reconhecê-las para realizar uma leitura mais ampliada de mundo. Na perspectiva do capital é preciso compreender que prevalece a concepção de educação tal como descrevemos acima apoiados em Mészáros (2008), ou seja, reprodutora dos valores hegemônicos. E na perspectiva do trabalho, na qual compactuamos, considera-se a possibilidade de enfrentar criticamente as determinações históricas e estruturais do capitalismo.

O reconhecimento destas concepções antagônicas de sociedade é um passo importante para considerar a existência de uma permanente disputa ideológica e política, como parte da sociedade de classes. E esta ação favorece, na perspectiva de Kuenzer (2011), nossa reflexão sobre o campo de estudo relacionado ao trabalho e a formação de professores, uma vez que neste cenário tal lógica também está estabelecida. A autora, sobre esta discussão, chega a afirmar que "talvez seja este o primeiro desafio a enfrentar: superar a falsa consciência da suposta neutralidade das políticas e propostas de formação [docente]" (p. 669).

Portanto, lançamos como objetivo para este texto compreender, numa perspectiva dialética materialista, as contradições do trabalho docente, suas perspectivas ideológicas e políticas, bem como seus impactos para o processo de formação e profissionalização docente no Brasil.

O trabalho e formação docente na organização do capital

A compreensão crítica sobre o trabalho do professor na atualidade requer primeiramente situá-lo numa análise estrutural, para entender como se desenvolve ideologicamente e politicamente. Ao fazer isso estamos considerando que é preciso compreender sua relação com os princípios ontológicos que caracterizam o trabalho humano, bem como as características que lhes são atribuídas nesta sociedade, já que, pela sua condição histórica, vem sendo mediado pelas relações sociais mais amplas. O que nos permitirá, portanto, entender o seu distanciamento ao sentido original do trabalho (ontológico) que tem como objetivo primeiro transformar o meio (natureza) ao passo em que permite ao homem transformar a si mesmo, humanizando-se (MARX, 2012).

Como criador e responsável pela manutenção da vida humana o trabalho é indispensável ao homem. Que por sua vez, ao materializá-lo, de maneira intencional, planejada e progressivamente qualificada a partir de suas experiências, vai contribuindo para o desenvolvimento humano do meio em que vive. Pelo trabalho o homem edifica as relações sociais, compartilha conhecimentos e técnicas, atribui valor de uso ao que se produz e o torna imprescindível para a reprodução da vida (FRIGOTTO, 2010).

Esse sentido original dado ao trabalho corresponde à sua essência. Somos por ele formados, e o carregamos em nossa constituição histórica e nas práticas sociais que desempenhamos no decorrer da vida. Mas o fato é que, como analisa Frigotto (2010), infelizmente não tem sido este o seu sentido predominante. O que prevalece é um modelo de trabalho orientado pelos pressupostos do modo de produção capitalista, cujo foco, em favor do lucro, do consumo e da acumulação de riquezas, está no valor de troca produzido pelo produto que gera. Segundo Manacorda (2007), este modelo de trabalho tem como ordem a fragmentação de seu processo, a manutenção da propriedade privada e o reforço às diferenças entre os homens com consequente valorização à organização da sociedade por classes. Com o trabalho docente não haveria como ser diferente do que está colocado para o trabalho enquanto categoria geral, mesmo considerando sua delimitação e sua especificidade, a docência (AZZI, 2012).

Limonta e Silva (2013) vão dizer que o trabalho docente, considerando os aspectos relacionados tanto à formação quanto ao exercício profissional, hegemonicamente tem se vinculado à face do trabalho estabelecida pela produção capitalista, estando, portanto, alienado e submetido aos interesses ideológicos da classe dominante, para que esta continue a frente do domínio dos meios de produção.

O valor de uso do trabalho docente, que lhe dá sentido humano, é secundarizado e desconsiderado, uma vez que este conceito trás como finalidade o atendimento às necessidades criativas, em favor do homem, da arte e da propagação do conhecimento historicamente construído (KUENZER; CALDAS, 2009). Nesta sociedade, o potencial do trabalho docente é entendido prioritariamente como gerador de lucro, relevante enquanto valor de troca, de produção de mão-de-obra qualificada, de sujeitos produtivos.

Segundo Azzi (2012) o trabalho docente enquanto ação reificada e economicamente útil se apresenta hoje aos moldes do que se estabelece como necessário para o desenvolvimento do capital, porque, além de corresponder ao que se projeta ideologicamente para a educação, para a escola e para a formação, se apresenta como prática social profissionalizada, tal como se determina pelos processos de produção e pelo mercado. A indução do professor à profissionalização, associada ao sentido de aperfeiçoamento técnico e operacional, portanto, tornou-se critério para que sua ação permanecesse reconhecida como um tipo/posto de trabalho nesta sociedade.

Obviamente que esta concepção de trabalho docente como profissão foi determinante para exigir do professor requisitos técnicos e operacionais ligados diretamente à sua formação, instituídos pela noção técnica de competência, muito bem utilizada e apropriada pelo setor produtivo. Nesse sentido, acabou caracterizando-o como funcionário dependente ou operário da educação, vinculado ao setor público ou privado, sem direito a honorários como nas profissões liberais, o que faz questionar sua condição de profissional no sentido estrito (RODRÍGUEZ, 2008).

Magalhães (2014) adverte que o contexto da década de 1990 no Brasil é definidor para o abandono de uma perspectiva de trabalho e formação voltados para uma compreensão de educação como bem social, passando a aderir um projeto globalizador de formação docente. Segundo Shiroma (2003), os documentos brasileiros que delinearam as reformas educacionais deste contexto, como é caso da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) – n. 9.394 de 1996 –, expressam muito bem esta adesão. Como consequência reforçou a lógica da profissionalização como preparação técnica, retirando o professor da condição de especialista em um saber, até então predominante, para considerá-lo como uma profissão que detém habilidades, uma vez que nessa lógica deve ser um bom fornecedor de produto.

Os traços destas mudanças políticas produziram impactos profundos, reconduzindo às orientações de formação acadêmica para construir a figura de um docente/trabalhador de "novo tipo",

disciplinado, dócil, eficiente no cumprimento de tarefas e embasado na lógica da avaliação e recompensa (KUENZER, 2001; SHIROMA, 2003; SHIROMA; TURMINA,

2011). Nesse sentido, a compreensão acerca da totalidade e da integralidade de seu trabalho passa a ser totalmente desprivilegiada e desconsiderada. O professor ao profissionalizar-se, a partir do que está posto pela propositura neoliberal e conservadora, necessariamente submete- se à proletarização, à burocratização e à precarização, não tendo, na maioria das vezes, clareza sobre a estrutura ideológica que envolve este processo, mas sentindo na pele o que ele representa.

Ideologia, política e trabalho docente.

O profissionalismo atribuído ao trabalho docente por meio das investidas do Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tornou viável porque nelas se articulam dialeticamente uma perspectiva de formação docente orientada também pelos preceitos reformistas neoliberais (DOURADO, 2002; MAGALHÃES, 2014). Modelo este que, na compreensão de Magalhães (2014) e Oliveira (2004), caracteriza-se na verdade como desprofissionalização, já que tem como proposta a produção de uma formação fragmentada, aligeirada e gradativamente afastada da teoria e da universidade, culminando num processo de desqualificação profissional e num movimento de destituição de conhecimentos pelos docentes.

O atendimento à agenda internacional é muito evidente. Os estudos de diversos autores (DOURADO, 2002; GOMIDE, 2010; MAGALHÃES, 2014; NOGUEIRA, 2012; SHIROMA, 2003; SHIROMA; TURMINA, 2011) nos auxiliam nesta reflexão, especialmente porque identificam nos discursos produzidos pelos organismos multilaterais, em diferentes documentos, a origem da concepção de trabalho, formação e profissionalização que tem subsidiado o modelo de formação docente que estamos vivenciando.

Gomide (2010), Magalhães (2014), Shiroma e Turmina (2011) analisam documentos da UNESCO para a educação, como os Relatórios Faure (1972) e Delors (1998). Sobre o primeiro, Shiroma e Turmina (2011, p. 12) destacam que, apesar de mais antigo, este documento já sinalizava para o desenvolvimento de um "trabalhador ideal para à reprodução do capital", adaptável às inovações tecnológicas, ou seja,"[...] um novo homem para atuar num contexto de transformação produtiva".

Sobre o Relatório Delors, Magalhães (2014) ressalta a ênfase dada ao professor como sendo o profissional diretamente responsável por efetivar com qualidade as reformas educacionais.

Shiroma e Turmina (2011) chamam a atenção para o fato de que há neste documento um discurso que convoca os docentes a assumirem a lógica das profissões liberais, tomando para si a responsabilidade pela sua empregabilidade, pela formação e pelo lugar que ocupa em sociedade.

Ainda sobre o Relatório Delors, Gomide (2010) destaca o amplo protagonismo dado ao professor para responder aos problemas de aprendizagem dos alunos, e ainda, a compreensão de que este profissional, no século XXI, deve adotar uma postura reflexiva, aliada a novas competências técnicas e a qualidades humanas (paciência, humildade, etc), em detrimento dos conhecimentos específicos para do desenvolvimento do trabalho docente. Segundo Shiroma (2003), este relatório atribui como essencial para o trabalho docente a habilidade pessoal para lidar com os riscos e com as incertezas, dando respostas práticas aos problemas que emergem do cotidiano.

Sobre a concepção política e educacional instituída pelo BM aos países em desenvolvimento, Dourado (2002) revela que, de modo geral, está orientada pela ideia de descentralização dos sistemas educacionais e aquisições de técnicas operacionais para corresponder aos postos de trabalho. Ao professor é sinalizada a necessidade de buscar outros mecanismos de formação, sendo prioritariamente prática e em serviço.

O alinhamento às políticas internacionais é claro no que tange à formação de professores. Houve o redirecionamento da educação e do trabalho docente à "tecnificação do ensino", como descrevem Limonta e Silva (2013). Este modelo orienta-se em bases epistemológicas conservadoras de ensino, por isso são retomadas numa perspectiva neoprodutivista, na forma do neoescolanovismo e neotecnicismo (SAVIANI, 2010). Mas especialmente no processo de formação docente a ênfase está nas teorias dos saberes docentes, vinculadas à epistemologia da prática, cujo lema está na reflexão sobre a prática e no aprender a aprender (SILVA, 2011).

Objetivamente que esta estrutura política se materializou com contradições. Os discursos ideológicos em favor da valorização do professor como sujeito central nas reformas educacionais minimizou a desistência e o sofrimento do docente frente à precarização do seu trabalho (TORRIGLIA, 2005). Apesar de desenvolverem ações políticas nos últimos anos para recrutar novos docentes e ampliar seus espaços de formação, isso ainda se mantem na lógica da desvalorização profissional, já que prevaleceu o investimento em cursos rápidos, em instituições privadas e com forte apelo à Educação a Distância (EaD), havendo inclusive um alto investimento na expansão desta modalidade de formação pelo Ministério da Educação (MEC), especialmente com a aprovação do Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei 10.172) que determina a ampliação de curso de formação

de professores em EaD e o aumento de recurso para pesquisas sobre EaD (PEREIRA; MINASI, 2014).

A condição do trabalho docente ainda se agrava porque, para além de manter-se em um processo de desqualificação, está submetida à lógica de Avaliação de Desempenho Docente (ADD). Modelo este produzido pelo BM, como forma de controle dos recursos investidos na educação para alcançar de modo mais eficiente os resultados esperados, especialmente quando estes recursos são limitados, como no caso do Brasil e outros países emergentes (SHIROMA; SCHNEIDER, 2013).

Nas políticas educacionais brasileiras isso pode ser bem compreendido, de acordo com Pereira e Minasi (2014), pela estrutura de regulação da educação e da formação docente estabelecida a partir de 2007, com a responsabilização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para construir, em conjunto com o MEC, políticas para a formação docente em todos os níveis e modalidades. Só a presença da Capes nesse processo estabelece uma lógica de regulação e uma concepção de formação orientada pelo produtivismo e pela competição, já que estas têm sido ao longo do tempo características que marcam o trabalho da Capes com a pós-graduação no país.

Considerações finais

Como pano de fundo de toda esta direção política para a formação e o trabalho docente, predomina uma perspectiva grave que Shiroma e Evangelista (2003) vão denominar de reconversão profissional. Produzindo um movimento de despolitização do profissional docente, a fim de que este deixe de conhecer o seu trabalho em sua integralidade, assuma as responsabilidades dos problemas que emanam da realidade, e contribua ainda para perpetuar, pela sua prática, um modelo de formação instrucional, técnico e operacional, orientado pelos interesses capitalistas.

Precisa ficar claro que o comprometimento da condição política do professor, como consequência do processo de profissionalização neoliberal, não ocorre ao acaso. Compõe um projeto de formação mais amplo, aqui já mencionado, cuja perspectiva é fortalecer a condição de objeto do professor, portanto, correspondente ao modelo produtivo. Deste modo, distancia o professor de se reconhecer como sujeito de sua ação e formação, onde poderia auxiliar novos sujeitos a almejar outra realidade social, mais justa, contando com a mediação do conhecimento científico (competência intelectual) e o fortalecimento das ações coletivas (KUENZER, 2011).

De qualquer modo, numa perspectiva dialética, é preciso considerar que tanto a condição de objeto, como a condição de sujeito, coexistem no processo de formação e no trabalho do professor. O que as colocam numa posição de predominância ou não, são as disputas ideológica e políticas em jogo. Portanto, não há como negar a possibilidade de fortalecer a condição do professor como sujeito. O que na verdade precisa ser mais bem refletido são as condições para isso, já que o próprio professor tem se encontrado num processo de resignação. Pensando em contribuir com o fortalecimento desta perspectiva, contra hegemônica, entendemos ser importante destacar dois pontos que compreendemos como fundamentais para alcançar uma lógica de trabalho e formação docente numa perspectiva emancipadora.

Primeiro ponto que destacamos é a necessidade reconhecer na especificidade do trabalho docente a sua condição imaterial. Mesmo que a ação do professor, aos moldes da estrutura capitalista, se aproxima das formas mais tradicionais de produção de mercadoria, ela não pode ser separada do produto gerado. Não há como dissociar o trabalho desenvolvido e o resultado alcançado, ambos compõem uma mesma esfera. Portanto, segundo Kuenzer (2011), há certos limites para que o trabalho docente corresponda de forma imediata ao modelo de produção instituído. O movimento de coerção ocorre muito mais numa perspectiva ideológica, persuasiva, que obriga o professor a aderir ao trabalho alienado, como se isso fosse fundamental para que sua prática tenha sentido. Por isso é que sua formação é vista pela estrutura política vigente como parte fundamental para mantê-lo associado aos interesses dominantes.

Obviamente que a imaterialidade do trabalho docente não torna essa ação menos improdutiva do que qualquer outro trabalho neste modelo de sociedade. Ela resguarda as mesmas condições de exploração, e, possivelmente, estão entre os casos mais atingidos pela intensificação e precarização do trabalho, levando-os a um amplo processo de sofrimento e desistência. Mas, contraditoriamente, a condição imaterial do trabalho docente permite que ele não seja totalmente determinado, havendo, portanto, maior espaço para o questionamento e para a reflexão, pois, implicitamente, há uma condição intelectual em sua ação, que precisa ser fortemente resgatada em favor da crítica e da resistência.

A pesquisa, nesse sentido, podem contribuir para que o docente compreenda as disputas que são colocadas em direção à sua função social. Entendemos que a produção do conhecimento, orientada pela dialética, é um caminho importante para fortalecer esta possibilidade de evidenciar as contradições (MAGALHÃES, 2014). Viabilizando, de acordo com Freire (apud MAGALHÃES, 2014, p. 126), “a passagem de uma consciência ingênua para uma reflexão crítica”.

O que propomos acima exige romper definitivamente com o pensamento linear que vem demarcando o trabalho e a formação docente. Exige retomar a teoria como elemento fundamental na formação. A pesquisa, nesse sentido, dialogando com Limonta e Silva (2013), deve ser compreendida como importante componente da formação, relacionada ao sentido estritamente acadêmico e científico, que sugere ao professor ultrapassar a imediaticidade, o senso comum e o que é dado de modo aparente.

O segundo ponto a ser compreendido e considerado para vislumbrarmos espaços para a contraposição, está relacionado ao processo histórico de formação docente e sua relação com a universidade.É preciso considerar que a concepção de trabalho e formação docente hegemônica, se desenvolveu no decorrer do tempo tendo que enfrentar contextos permeados de litígios. Como nos mostra Queiroz (2014b), mesmo estando diretamente articulada aos encaminhamentos políticos mais amplos, a universidade pública brasileira representou e ainda representa, com todas as ressalvas, um espaço de resistência. Considera-se que há em sua essência o comprometimento com a transformação da sociedade, e esta não deve ser esquecida.

Infelizmente, dada à influência de um modelo operacional (CHAUÍ, 2003), concordamos com Pereira e Minasi (2014) ao dizer que não cabe hoje às instituições de ensino superior o papel de vitima, pois, como braço do Estado no processo de regulação da formação docente, contribuem para fortalecer este modelo que desqualifica o professor. No entanto, considerando as contradições que permeiam a realidade da universidade pública, acreditamos que por meio de uma concepção crítica de ciência e educação é possível reconhecer os sinais de ruptura, ou ao menos as possibilidades de contestação.

Magalhães (2014) nos esclarece que o contexto da universidade pública parece ser ainda o lugar daqueles que se preocupam com uma perspectiva contra hegemônica e emancipadora de formação e educação, mesmo reconhecendo que, contraditoriamente, esta tem atendido permanentemente aos interesses do governo. Deste modo, se há possibilidade de oposição ao modelo hegemônico de formação docente a partir das condições contraditórias em que se apresentam as universidades públicas,

entendemos que isso só ocorre pelo reconhecimento da práxis como princípio fundamental quando se projeta a transformação social. Nesta lógica, a busca pela indissociabilidade entre teoria e prática – práxis – auxilia no fortalecimento de uma concepção de trabalho docente "[...] como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano,

sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário" (SILVA, 2011, p. 22).

Porém, é preciso ter a clareza de que esta concepção de trabalho exige outra concepção de formação, também crítica, porque estamos considerando a existência de uma relação dialética entre elas (LIMONTA; SILVA, 2013). E pensar uma proposta de formação com base na práxis, é considerar uma mudança paradigmática profunda, sem a qual não há sentido falar em transformação ou ruptura com o atual modelo de educação.

Assumir essa perspectiva crítica é levar o professor a considerar e compreender, por meio de seu trabalho e sua formação, a realidade como estrutura dinâmica, contraditória e composta por posições antagônicas, portanto, possível de ser transformada.

Referências

1. AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
2. CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de
3. Educação. n. 24, p. 5-15. 2003.
4. DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no
5. Brasil nos anos 90. Educação & Socidade. Campinas, vol 23, n. 80, p. 235-253, set/2002.
6. FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTOO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). A experiência do trabalho e a Educação Básica. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 17-31.
7. GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco Para formação de Professores no
8. Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. Cadernos de Pesquisa, n. 11, 7,
9. 2010.
10. KUENZER, Acácia Zeneida. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas, SP: Papirus, 2001.
    a. ; A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. Educação & Sociedade. 2011, vol.32, n.116, pp. 667-688
    b. ; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009. (p. 19-48).
11. LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado P. C. da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED: América, 2013. p. 173-
12. 188.
13. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Poiésis e Práxis II: Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia, Kelps, 2014.
14. MANACORDA, Mario Alighiero. O que é trabalho? In: Marx e a pedagogia moderna. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 57-76.
15. MARX, Karl. O processo de trabalho ou o processo de produção de valores de uso. In: O Capital. (Volume 1, Parte Terceira, Capítulo V). 30 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,
16. 2012. p. 211-219.

17. MÉSZÁROS, István. A Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.
18. NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e
19. os discursos das prescrições oficiais. Educação & Sociedade. 2012, v. 33, n. 121, pp. 1237-
20. 1254.
21. OLIVERIA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
22. PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luís Fernando. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. Revista de Ciências Humanas. Viçosa – MG, V. 15, n.
23. 24, p. 7-19, jul. 2014.
24. QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas. O materialismo histórico dialético: epistemologia da pesquisa como práxis. Anais do Semiedu – Educação e seus modos de ler-escrever em meio a vida; I Colóquio Internacional Escreleituras em Educação; II Colóquio Nacional Pensamento das diferenças. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2014a.
    a. . O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação. 2013. 257f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014b.
25. RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. Acta Scientiarum. Maringá-PR, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008.
26. SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2010
27. SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. Linhas Críticas. Brasília, DF, v. 17, n. 32. 2011.
28. SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). Iluminismo às avessas. Produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-79.
    a. ; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. Revista
29. Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003.
    a. ; TURMINA, Adriana Claúdia. A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o "ensinar a ser" do discurso de autoajuda. Anais da 34ª Reunião Anual ANPEd. Educação e Justiça Social. Natal: RN. Outubro de 2011.
30. SHIROMA, Eneida; SCHNEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política "para poucos" na era do "para todos". Revista Interação - Formação, profissionalização docente e práticas educativa. v. 38, n. 1, 2013.
31. TORRIGLIA, Patrícia Laura. Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente. 28ª. Reunião da Anped, 2005
45.

Simpósio temático 03

Desenvolvimento profissional docente: o ciclo inicial da carreira docente.

Coordenação: Kátia Augusta Curado Pinheiro. Rodrigo Fideles Fernandes; Deise Ramos da Rocha

Comunicações

1. *A oferta de licenciaturas nos institutos federais e o plano de desenvolvimento da educação* (PDE) - Simone da Costa Estrela, Luciana de Góis Aquino Teixeira, Iria Brzezinski.

2. *As produções sobre o professor ingressante nas revistas qualis B1 a B5 de 2000 - 2014: as dificuldades da prática docente* - Kassandra S. da Costa M. Salomão

3. *Professora iniciante na educação infantil: entre impresvistos e improvisos* - Solange Cardoso, Célia Nunes

4. *A relação do estágio supervisionado e do tcc na formação de professores: considerações sobre um percurso formativo* - Márcia Friedrich, Débora Mirtes dos Santos Ravagnani Dias, Leandra Valéria Silva Negretto

5. *Formação continuada de professores alfabetizadores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa* - Viviane Carrijo Volnei Pereira

6. *Saberes docentes dos professores iniciantes do ensino superior* - Juliana Santos da Conceição; Célia Maria Fernandes Nunes

7. *O início da carreira docente - entre o "choque de realidade" e a "descoberta" da profissão* - Angelita Aparecida Azevedo Freitas

8. *Trabalho docente e gênero: apontamentos sobre a convocação de professores rede pública do distrito federal entre os anos de 2010-2014* - Fabiana Moreira Vicentim, Diego Camara de Lima.

9. *Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio* - Alessandra Batista de Oliveira

Simpósio Temático 03

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O CICLO INICIAL DA CARREIRA DOCENTE

Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Faculdade de Educação -UnB
katiacurado@unb.br
Ms. Rodrigo Fideles Fernandes
Pontifica Universidade Católica de Goiás
Doutorando em Educação - Universidade de Brasília
rodrigo.fideles@hotmail.com
Deise Ramos da Rocha
Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília
deise.rocha@hotmail.com

Resumo

A proposta do Simpósio Temático é problematizar o início da docência, o que compreende os primeiros anos na profissão, nos quais os professores fazem a transição de estudantes a docentes. É uma etapa de tensões e aprendizagens intensas, em contextos geralmente desconhecidos, onde adquirem conhecimento profissional que possibilitam a sua sobrevivência na profissão. As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente. Assim, o objetivo desta proposta é discutir os estudos sobre o ciclo inicial da carreira docente e apresentar diferentes pesquisas que tragam elementos analíticos sobre o início de carreira na rede pública de ensino, especificamente que possam contribuir para a compreensão das dificuldades e as necessidades dos professores em relação à prática pedagógica desenvolvida na escola. O estudo do ciclo inicial da carreira docente reafirma a importância em reconhecer e valorizar a existência de determinadas características pessoais e de contextos profissionais sociais, culturais, étnicos e econômicos que favoreçam sua operacionalização. Nesse sentido, trabalha-se com a compreensão de que a primeira fase da carreira docente faz parte de um de*senvolvimento profissional* que permite uma compreensão que remete ao trabalho desse professor, ao trajeto percorrido na carreira, as condições de trabalho, o exercício profissional, e está totalmente relacionado com a formação docente – inicial e continuada. O desenvolvimento profissional docente é pertencente a uma totalidade de fenômenos que condicionam a progressão na carreira. Implica a interação com os contextos espacial e ambiente social (no qual as condições de trabalho vão influenciar diretamente, de forma que promova ou iniba o seu desenvolvimento) e temporal (apregoado ao tempo de exercício profissional). Os fatores temporais e ambiente social tem sido caracterizado pela distância em relação às necessidades dos docentes, ambiente e sujeitos com que trabalham. Inferimos que a inserção à docência pode percorrer por vários anos, e que esta fase está ligada ao desenvolvimento de sua identidade como docente, dentro do contexto do espaço escolar, onde, de forma mais amadurecida, assume o papel que a carreira lhe incube. Assim, considerando que a fase inicial do desenvolvimento da profissão e de início da carreira, está totalmente imersa na construção e afirmação da identidade, entende-se que o aprender nesta etapa deveria ser saudável e de construção da autonomia. A proposta do Simpósio Temático justifica-se, portanto na necessidade de ampliar o debate, estudos e pesquisas que possam compreender como os professores iniciantes vivem o seu trabalho e quais as demandas apontadas por

eles para se pensar sua formação, inserção na profissão, bem como as implicações para a formação e/ou a implementação de ações de apoio aos professores iniciantes. As análises do conjunto dos estudos sobre o tema indicam a necessidade de ampliação de estudos para as especificidades das redes, pois as experiências profissionais vividas no início da carreira, tais como: escolha de escola e turmas, recepção da gestão e dos pares, relação com alunos e pais estão na origem desses professores sobre suas disposições para o magistério, bem como sobre o campo em que atuam. Na luta pela valorização da educação e do magistério, cabe construir um novo profissionalismo docente que incorpore um cuidado especial para com os jovens professores. Se queremos que os professores iniciantes permaneçam no magistério e se desenvolvam profissionalmente, é preciso investir em ações que permitam criar estratégias de apoio a esses novos profissionais.

Referências bibliográficas:

1. CURADO SILVA, Kátia A. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: Revista Linhas Críticas. vol. 17, n. 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE. 2011.
46. FERNANDES, Rodrigo F.; CURADO SILVA, Katia. A. P. C.; LIMONTA, SandraV.; CRUZ, Shirleide P. S. Professores Iniciantes na Rede de Educação Pública da Educação Municipal de Goiânia: análises preliminares. In: IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. Curitiba, 2014.
47. HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). Vida de Professores. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.
48. KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
49. MORAES, Maria Célia Marcondes (org.). Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
50. PAPI, Silmara O. G. Professoras Iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. Tese de Doutorado, PUC-PR: Curitiba, 2011.
51. VAILLANT, Denise; GARCIA, Carlos Marcelo. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: ED UTFPR, 2012.
52.

ST03. Desenvolvimento profissional docente: o ciclo inicial da carreira docente

01

A OFERTA DE LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE)

Simone da Costa Estrela1
Luciana de Góis Aquino Teixeira2
Profa. Dra. Iria Brzezinski3
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC
costaestrela@yahoo.com.br
lucianadegois@hotmail.com
iriaucg@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho traz uma reflexão sobre o *ethos*[7] docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), abordando o histórico dos institutos federais, a inserção e a ênfase na oferta de licenciaturas motivas pelo Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do seu papel social como instituição formadora de caráter profissional.

1. Recorte histórico dos Institutos Federais e a instituição de licenciaturas

Historicamente, os hoje IFET nasceram dos projetos governamentais destinados aos trabalhadores e seus filhos, aos menos favorecidos financeiramente, com o objetivo de qualificar a mão-de-obra para o trabalho, ofertando-lhes uma educação profissional voltada para a produção, mais precisamente para o mercado de trabalho.

Desse projeto nasce a escola dual. Esta dualidade caracteriza-se pela distinção entre escolas que se destinam aos ricos – as escolas da elite – outras, para pobres – as escolas profissionais frequentadas pela classe popular. Para a elite uma escola de excelência, do conhecimento e com ênfase no trabalho intelectual, para os pobres uma escola adestradora de habilidades e competências técnicas que atenda às exigências produtivas como afirmam Ciavatta e Ramos (2011):

> No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela produção das relações de desigualdades entre as classes sociais, na separação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas. (CIAVATTA;RAMOS, 2011, p. 28).

[7] *Ethos* é um termo de origem grega que após várias derivações passou a significar o espaço de formação do hábito, da ética, da moral, do ser, do agir. É no sentido *do ser* que a nossa pesquisa irá se orientar. Toda vez que usarmos o termo *ethos docente* estaremos nos referindo ao *ser docente*.

A escola dual reproduz e reforça as desigualdades sociais, negando à classe popular a oportunidade que todo cidadão brasileiro deveria ter: estudar em escola pública integral de qualidade social, rompendo com a possibilidade dos homens e mulheres em produzirem socialmente sua existência, produzindo "uma relação social em que parte dos homens aparece como classe proprietária e uma maioria crescente é reduzida a força de trabalho" (FRIGOTTO, 1988, p. 438).

Os primeiros fundamentos da educação profissional no Brasil nasceram da falta de mão-de-obra, problema que seria minimizado com a obrigatoriedade de homens em condições econômica e culturalmente desfavoráveis se tornarem artífices, conforme afirma Cunha (2000):

> Desde os tempos coloniais, quando um empreendimento manufatureiro de grande porte, como os arsenais de marinha, por exemplo, exigia 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. (CUNHA, 2000, p. 91, grifo do autor).

No Brasil Republicano iniciativas governamentais foram intensificadas para a formação profissional, alicerçadas em interesses de modernização e de industrialização incipiente já no século XX, para assegurar a expansão de indústrias, em consequência do aumento do número de trabalhadores donos da força de trabalho que seria explorada pelos detentores do capital e dos meios de produção.

Para Cunha (2000), o ensino profissional era uma forma de a classe dirigente controlar a massa, representando um antídoto contra a "inculcação de ideias exóticas" no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado, o ensino profissional era, então, entendido como uma ferramenta para a chamada "questão social".

O final do século XX foi marcado pela revolução tecnológica, pela cultura digital e por novas demandas no mercado de trabalho, consequência disso foi a educação profissional ser colocada no centro das atenções políticas. Frigotto (2006) salienta que essa década representou uma regressão nos direitos sociais e subjetivos uma vez que o capital conseguiu os seus objetivos: consagrou o poder do mercado, exigindo competitividade, produtividade, domínio da tecnologia, busca da empregabilidade e a consequente alteração dos currículos escolares em favor de um ensino tecnicista.

De 1909 a 2002 foram construídas 140 unidades de ensino profissional. A expansão da Rede Federal de Educação só se tornou uma política prioritária no governo Lula.

A Rede Federal de Educação foi estruturada por determinação da Lei nº 11.892/2008, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, constituindo-se em instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializada na oferta de

formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

O compromisso dos Institutos Federais está explícito no artigo 7° que é o de garantir a oferta de 50% de suas vagas aos cursos técnicos, 20% de suas vagas para atender aos cursos de licenciatura nas áreas de ciências e matemática.

Os 30% restantes de suas vagas são destinadas aos cursos superiores de tecnologia, aos cursos de bacharelado e engenharia, aos cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização e, ainda, aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

A política de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) surgiu no segundo mandato do governo Lula, em 24 de abril de 2007, quando da publicação do Decreto nº 6.095/2007 no qual foram estabelecidas disposições e diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica[8] para fins de transformação em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

Os IFET, agora com gestão orçamentária e financeira descentralizada, equipararam-se às Universidades Federais, tendo competência para criar ou extinguir cursos e registrar diplomas dos cursos oferecidos, após autorização do seu Conselho Superior. Devem ser, conforme o artigo 2° da Lei 11.892 de 29/12/2008, instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos nas diferentes modalidades de ensino.

Os Institutos Federais representam, portanto, uma nova fase na reorganização curricular do ensino profissional, apesar de trazer os resquícios da fragmentação do ensino humanístico do técnico-científico, da distância entre o saber e o fazer profissionalizante, carregando, também, o desafio de atender aos novos perfis políticos e econômicos do mundo do trabalho.

Hoje, a Rede Federal de Educação Profissional vive um momento de expansão com a criação de novos *campi* cravados em várias partes do Brasil. Tem o desafio de articular diversos projetos educacionais de ensino médio e superior, tendo ampliado seu leque de atuação o que pode comprometer a identidade dessas instituições e, obviamente, a qualidade do ensino. É importante, então, discutir sobre o trabalho docente nessas Instituições, especialmente após a oferta de Licenciaturas no seu âmbito que se deu mediante Decreto n. 3.462 de 17/5/2000:

> "Art. 8° - Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3° da Lei n° 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de

[8] Antes denominadas CEFET e outras Escolas Agrotécnicas.

> cursos de **formação de professores** para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional" (BRASIL, 2000, grifos nossos).

Observamos que os IFET têm sua atuação direcionada para as áreas de formação técnico-industrial e agropecuária. Os Institutos Federais que antes tinham um modelo muito focado na formação técnica, mais voltada para a oferta de cursos da educação básica, agora devem assumir uma tendência de maior dedicação à educação superior. Na atualidade, pós 2007, os IFETS passam a responsabilizar-se pela formação de professores que, historicamente, é atribuição das Faculdades de Educação e Centros de Educação das Universidades.

Avaliamos que os IFET não possuem, ainda, cultura suficiente para a oferta de licenciaturas na área de humanas e sociais, não estando preparados, cientifica e pedagogicamente, para oferecerem cursos de licenciatura como dança, história, música, ciências sociais, filosofia, sociologia, letras, pedagogia, dentre outros. A prioridade dos institutos federais, especialmente no campo da pesquisa e da extensão, é a educação profissional, com vistas à busca da excelência na formação técnica e tecnicista para atender ao mercado de trabalho e não ao mundo do trabalho.

É nesse contexto, que analisaremos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) sob a ótica de uma política governamental e suas implicações na oferta de licenciaturas no âmbito de uma instituição de ensino que, *a priori*, nasceu vocacionada para a formação profissional e que, por força de lei, acabou por ofertar cursos de formação de professores, sem ter lastro cultural suficiente para desempenhar essa complexa tarefa.

2. O PDE e a oferta de licenciaturas no âmbito dos Institutos Federais

2.1. A escassez de professores no Ensino Médio

A partir de 2006, foram efetivados debates e denúncias sobre a escassez de professores no Ensino Médio pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que organizou um estudo sobre possíveis soluções para a superação do déficit docente no Ensino Médio, particularmente nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia.

A primeira parte do relatório foi concluída com a constatação de que "o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor em decorrência dos baixos salários", além das "condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira docente" (MEC/CNE, 2007, p. 17).

Os relatores finalizam o trabalho indicando alternativas e proposições, entre elas, a necessidade da constituição e efetivação do Sistema Nacional de Educação; a realização bienal de Conferências Nacionais de Educação; a instituição de uma política nacional de formação de professores; da prioridade para as licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática (colocando essas licenciaturas em grau de precedência); a adoção por parte do MEC de medidas emergenciais contra a escassez de professores; maior investimento na Educação Básica, dentre outras propostas.

Esse relatório vai ao encontro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e da oferta de licenciaturas para atender o déficit de professores de áreas específicas, sob pena de ocorrer o que foi descrito como *apagão do ensino médio*.

2.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação e o desafio dos Institutos Federais na oferta de Licenciaturas

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 24/4/2007, no governo Lula, e descreve que nos anos de 1990 não houve a expansão da oferta do ensino superior por falta de recursos, o que impediu o investimento nesse nível de ensino. O resultado foi negativo para a educação básica: "a falta de professores com licenciatura para exercer o magistério e alunos do ensino médio desmotivados pela insuficiência de oferta de ensino gratuito nas universidades públicas" (MEC, 2007a, p. 7).

Como programa de ação, o PDE tem a formação e a valorização dos profissionais da educação como principal aspecto, pois "a questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional" (MEC, 2007a, p. 16).

É na justificativa acerca da relação entre educação e ciências que encontramos a imposição da oferta de licenciaturas no âmbito dos Institutos Federais:

> Quanto a relação entre educação e ciência, o IFET deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática [...]. (MEC, 2007a, p.32).

A pretensão do PDE de 2007 é a de que, com a oferta de licenciaturas nesses ambientes profissionais, surjam excelentes perspectivas para o ensino médio que está vivenciando uma crise

aguda com a falta de professores nas áreas de ciências e da matemática, com uma da combinação de ensino integrado entre ensino propedêutico e a educação profissional:

> Sem prejuízo do indispensável apoio da União à reestruturação das redes estaduais, os IFET podem colaborar para recompor a espinha dorsal do ensino médio público: no aspecto propedêutico, o modelo acadêmico deve romper com o saber de cor – tão próprio ao ensino médio [...]. (MEC, 2007a, p. 33).

Foi, portanto, diante da pretensão de subsidiar a superação da crise do ensino médio, de tornar os IFET centros de excelência na oferta do ensino em ciências combinado com a educação profissional, da escassez de professores da área das ciências da natureza e com o objetivo de reverter o quadro de déficit de professores do ensino médio, que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi impelida a ofertar cursos de licenciaturas nas áreas prioritárias de física, química, biologia e matemática.

Dentre outros objetivos estabelecidos no Art. 7º da Lei 11.892, de 29/12/2008, os IFET têm a atribuição de ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional, conforme estabelece a alínea "b", do inciso VI. O Art. 8º da referida Lei estabelece que os institutos devam garantir, no mínimo, 20% de vagas para atender tais objetivos.

O questionamento que fazemos é que os IFET estão assumindo uma identidade diferente de sua origem, muito distante da prioridade de desenvolver políticas para a educação profissional e tecnológica. Essas políticas gozam de um reconhecimento social em decorrência dos históricos resultados na formação de jovens talentosos para o mercado de trabalho.

A verdade é que não houve tempo para um preparo consistente que respalde a qualidade dos cursos de licenciatura nos IFET, visto que a pressão para atender as exigências da lei foi imediata sem as condições mínimas institucionais para acolher a demanda para os cursos de formação de professores. As Licenciaturas não estão, ainda, na pauta das principais discussões, não estão nos principais projetos de pesquisa, não estão nas principais políticas educacionais orientadas para os institutos federais.

Sabemos que a formação de professores, ao longo da história da educação brasileira, mantém em segunda ordem por falta de políticas contínuas, abrangentes e com recursos financeiros suficientes. A falta de valorização docente, de fato, acaba por agravar o quadro de déficit de

professores. A proletarização da profissão-professor desestimula os estudantes universitários a seguirem a carreira docente.

A valorização dos profissionais da educação é determinada, sobretudo, pelo direito à formação inicial e continuada com qualidade social, de condições adequadas de trabalho, a exemplo do tempo de estudo e preparação das aulas, além do salário digno, com piso nacional e o respeito à carreira do magistério, preceitos que foram conquistados parcialmente com a Lei 11.738/08, mas que não foram efetivados em muitos estados e municípios brasileiros.

Brzezinski (1999) denuncia que

> O que é evidente nas atuais políticas educacionais de formação de professores é que, apesar de a educação básica do brasileiro ter tomado lugar central no discurso oficial e no dos detentores do capital, as ações do governo são de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação, e de desmantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação de professores. (BRZEZINSKI, 1999, p. 83).

Queremos enfatizar que a valorização de uma profissão, como a do professor, não passa apenas pela questão salarial. A luta pela dignificação salarial também é importante para desfazermos o caminho da proletarização da categoria que perdeu o controle sobre seus meios de produção, do seu objeto de trabalho. Mas o reconhecimento do magistério como profissão está acima das questões financeiras, ele está justamente no fato de que o trabalhador da educação ser um formador de cidadãos.

A oferta inesperada pelos IFET de licenciaturas não pode ser uma medida para atender políticas governamentais e engrossar estatísticas, caso contrário poderá ocorrer o que Pereira (1999, p. 111) tem alertado

> a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo poderá levar à repetição de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país (PEREIRA, 1999, p. 111).

Oliveira e Tesser (2010) questionam o porquê dos Institutos Federais terem sido escolhidos para a expansão de licenciaturas vinculadas às áreas de Ciências da Natureza e da Matemática e fazem a mesma pergunta: "As universidades não deram conta desse modelo de profissionalizar o magistério?" (OLIVERIA; TESSER, 2010, p.42).

Brzezinski (2008), por sua vez, atesta que

> [...] formação inicial de professores deve ser feita na universidade [..] a ambiência universitária é o espaço mais adequado para formar o profissional da educação [...] é na universidade, lugar do trabalho não-material, que esse professor poderá preparar-se para o domínio do trabalho pedagógico, cujo ponto de partida e de chegada é a prática social (BRZEZINSKI, 2008, p. 1142).

É no espaço da universidade que o sujeito construirá, coletivamente, o ser professor e pesquisador, será na universidade que o futuro professor terá a preparação para o domínio do trabalho pedagógico ao ter acesso aos múltiplos conhecimentos e saberes para alcançar um preparo teórico e adquirir emancipação profissional por meio da construção de uma consciência profissional coletiva.

Desde o Decreto nº 3.462, publicado em 17/5/2000, os IFET oferecem cursos de licenciatura para as disciplinas científicas e tecnológicas do ensino médio e da educação profissional, conforme informam (PIRES; FRANCO, 2009). Interrogamos, todavia, o fato de que uma parcela considerável dos professores concursados para os Institutos Federais são pesquisadores mestres ou doutores de diversas áreas (biólogos, historiadores, agrônomos, químicos, matemáticos, engenheiros, economistas, administradores, dentre outros) que na sua grande maioria jamais pensaram ser professores.

A docência é constituidora essencial e básica da identidade profissional do professor. Essa identidade é construída coletivamente, configurando-se em um processo de socialização, de interação do sujeito consigo mesmo e com o mundo. O que identifica o professor não é apenas o conhecimento científico de uma determinada área de conhecimento, mas é o ser e sentir-se professor, é sentir-se pertencente a uma categoria de profissional.

Para Brzezinski (2001) a configuração da identidade coletiva do professor

> [...] parte de um projeto de sociedade que se fundamenta na concepção histórico-social e tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Esse paradigma leva em conta as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor. (BRZEZINSKI, 2001, p. 4).

A identidade profissional é marcada por uma forma de ser e de estar no mundo, tanto no espaço escolar como em outros espaços e é resultante de interações sociais complexas e expressão social e psicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas e nas ações dos sujeitos.

Corremos o risco de os IFET não atingirem a pretendida excelência para formar professores com qualidade, desprezando o conhecimento de caráter humanístico, privilegiando o conhecimento técnico, principalmente porque a identidade institucional dos IFET está em construção e o seu projeto político-pedagógico em fase de formulação.

A experiência de formar professores nos IFET é nova e precisa ser estudada e debatida coletivamente. Os cursos de formação de formadores: como pós-graduação lato sensu e stricto senso são excelentes alternativas de formação continuada, porém não suficientes. A prática pedagógica e a epistemologia devem ser objeto de estudo cotidiano nesta instituição educativa, o IFET.

É preciso, também, buscar uma organicidade nas áreas de atuação dos IFET e na área de formação de professores, buscando conexões com a educação básica e a formação de professores para a educação profissional, já que o espaço de construção dos saberes permite buscar metodologias que associem o ensino com a pesquisa e a extensão. Para tanto, é necessário que o currículo seja flexível e que permita o diálogo com diferentes campos de conhecimento e que haja superação entre o saber e o fazer pedagógico.

Em síntese, a missão delegada aos Institutos Federais só será frutífera e contribuirá na superação de deficiências históricas da educação básica e superior brasileira, se o ser humano for colocado como figura central do processo educativo, adotando uma prática educativa crítica, criativa e construtiva, desenvolvendo um trabalho educativo com saber não-fragmentado e entendendo que o magistério inclui a necessidade do professor ser pesquisador de sua prática pedagógica.

Referências

1. BRASIL. Lei 8.948 de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 10 out. 2010.
2. _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 02, de 16 de junho de 1997. Dispões sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jul. 1997, Seção 1, p. 14927.
3. _____. Decreto 3.462 de 17 de maio de 2000. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto Federal nº 2.406/97 (trata da autonomia dos Centros Federais de Educação Tecnológica).
4. _____. Lei 11.195 de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994.
5. _____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 10 de mar. de 2014.
6. _____. Decreto nº 6.095, de 24 de Abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 10 out. 2010.
7. _____. Lei n. 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. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 10 out. 2010.
8. BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder?

Educação e Sociedade: Campinas, ano XX, n° 68, dezembro,1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a05v2068.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

9. _____. Contribuições apresentadas pela Anped nas audiências públicas sobre as "Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior", promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 16, p. 118-124, jan./abr. 2001.
10. _____. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Educação e Sociedade: Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf>. Acesso em: 29 de abr. de 2014.
11. CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmanentação. DF: Brasília, v.5, n.8, p. 27-40, jan./jun.2011.
12. CUNHA, L.A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.14, p.89-107, mai./jun./jul./ago., 2000.
13. FRIGOTTO, G. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobre de jovens qualificados. 1988. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File>. Acesso em: 17 mar. 2010.
14. _____. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In:FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (orgs). A formação do cidadão produtivo: a cultura de Mercado no ensino médio e técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
15. MEC, BRASIL. A escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 21 fev. de 2014.
16. MEC, BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em: 05 de jan. de 2014.
17. OLIVEIRA, L. M. T. de e TESSER, A. R. F. A Docência como profissão: novos processos identitários na licenciatura e a educação profissional e tecnológica. In: XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2010. *Anais*... UFMG, 2010. 1 CD.
18. PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. IN: Educação & Sociedade. Campinas/SP: Unicamp, ano XX, nº 68, p. 109-125, dezembro, 1999.
19. PIRES, L. de A. e FRANCO, L. R. A política de Formação de Professores no Brasil: o papel das instituições tecnológicas. In: *Anais do XXIII Congresso de Educação do Sudoeste Goiano*. Jataí: UFG, 2009. Disponível em: http://www2.jatai.ufg.br/ojs/index.php/acp/article/viewArticle/112. Acesso em: 11 jan. 2010.

02

AS PRODUÇÕES SOBRE O PROFESSOR INGRESSANTE NAS REVISTAS QUALIS B1 A B5 DE 2000- 2014: AS DIFICULDADES DA PRÁTICA DOCENTE

Kassandra Soares da Costa Melo Salomão
Universidade de Brasília
kkcomk@gmail.com

Resumo

As produções acadêmicas quanto ao início da docência têm se tornado mais recorrentes e diagnosticado algumas peculiaridades desse período. Na atuação como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid foi percebida uma grande dificuldade estrutural da escola e falta de materiais que interferia diretamente no trabalho docente. Visando entender melhor as dificuldades que os docentes iniciantes vivenciam, este trabalho tem como objetivo mapear as produções de artigos sobre professores iniciantes nas revistas qualis B1- B5 da CAPES a fim de compreender as dificuldades já pesquisadas destes docentes. Buscou-se categorizar as dificuldades identificadas analisando e problematizando os assuntos pertinentes à temática. Concluiu-se que muitos docentes não se sentem apoiados e acolhidos na profissão e que a falta de estrutura e de materiais não foi apontada em número expressivo como dificuldade. É necessário que esse assunto seja mais bem estudado para compreender os motivos de tal silenciamento.

Palavras-chave: Professor iniciante; dificuldade docente; profissionalidade docente.

Introdução

O inicio da docência tem ganhado espaço nas produções acadêmicas por meio de pesquisas publicadas, artigos, dissertações de mestrados e teses de doutorados, mas ainda há muito a ser compreendido desse período que compreende até 3 anos iniciais de docência, segundo Huberman (1992) e até 5 anos iniciais de docência segundo Imbernón (1998 *apud* Papi; Martins, 2014, página 1).

Os primeiros anos da profissão representam período de intensificadas aprendizagens que influenciam diretamente a permanência na carreira e o tipo de professor que virá a ser (Brostolin, 2012). Gonçalves (*apud* Gabardo; Hobold, 2011, página 86) diz que o período inicial é o mais difícil e crítico na carreira do professor, corroborando com as ideias de Cavaco (1993 apud Gabardo; Hobold, 2013) que em suas pesquisas entendeu que um fracasso nessa fase parece levar à desvalorização pessoal, sendo que o mesmo fracasso anos mais tarde seria facilmente reelaborado.

Como se percebe, os períodos iniciais da carreira são marcados por tensões e conflitos o que traz insegurança de como agir entre o que a escola espera e o que o professor iniciante considera ideal. Nessas tensões encontra- se, também, a instabilidade de atuar entre o real, o ideal e possível.

Segundo Huberman (1992), a carreira docente passa por algumas fases, são elas: exploração, estabilização, dinamismo, conservadorismo e desinvestimento. Para ele, os primeiros anos da docência podem ser definidos pelos 3 (três) primeiros anos que caracterizam a fase de exploração experienciando papéis e avaliado a sua competência. Nesse período inicial se caracteriza em um estágio de "sobrevivência" e de "descoberta". "Sobrevivência", porque o docente sai da condição de aluno para profissional propriamente dito tendo o choque com o real, com as dificuldades da demanda profissional e a "descoberta", pela euforia e entusiasmo do novo, por estar em uma situação de reger a própria turma e ter um relacionamento profissional.

Veenman (1984 *apud* Gabardo; Hobold, 2013, página 532) tem tratado dessa fase como "choque de realidade" por ser um período intensivo de aprendizagens, expectativas, desafios, além de o ideal aprendido na universidade destoar do real apresentado no dia-a-dia da profissão.

Diante disso, há a necessidade de revelar as dificuldades e facilidades que os docentes iniciantes identificam em sua atuação para que medidas possam ser tomadas visando a valorização do profissional e identificação deste com o trabalho docente.

Nesse contexto, o objetivo desse trabalho é mapear as produções de artigos sobre professores iniciantes nas revistas Qualis b1, b2, b3, b4 e b5 da CAPES a fim de compreender as dificuldades já pesquisadas destes professores nos primeiros anos da prática docente. Para isso, buscou-se identificar as produções nas revistas Qualis b1-b5 no período de 2000-2014 e selecionar as que abordam a temática de prática docente, descrevendo todo o processo metodológico para desenvolver a pesquisa.

Em seguida procurou identificar, categorizar, analisar e problematizar as principais dificuldades detectadas pelas pesquisas em relação ao início da carreira profissional dos professores diante da singularidade e complexidade que dela é demandada.

PROCESSO METODOLÓGICO

A proposta de pesquisa iniciou-se em 2012 durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. A partir das experiências de extensão vividas no projeto, na escola Centro de Ensino Fundamental 01 da Vila Planalto – DF surgiram inquietações quanto às implicações que a falta de estrutura teriam sobre a prática docente.

Nas discussões em grupo pertinentes à disciplina projeto 3 fase 1 com o grupo GEPFAPe- Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores /Pedagogos da Faculdade de

Educação - Universidade de Brasília, cadastrado no CNPq, desenvolvemos melhor a problemática fazendo um recorte mais abrangente do tema para abordar não apenas as dificuldades quanto aos recursos, mas entender quais as variáveis que podem influenciar a prática docente.

A pesquisa foi feita na metodologia denominada "estado da arte" em que os pesquisadores podem fazer um apanhado das pesquisas realizadas sobre determinado assunto com um olhar qualitativo, identificando as contribuições das pesquisas o que segundo Ferreira (2002) é motivado pela vontade de compreender a totalidade de pesquisas em determinadas áreas de conhecimento e apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo [...]. Romanowski; Ens (2006 apud Donato; Ens, 2012, página 2) acrescentam que "estudos do tipo estado da arte podem trazer uma contribuição importante para as pesquisas [...], consideradas como um ponto de partida essencial para processos de análises qualitativas [...] além de apontar as lacunas que possam ainda existir num determinado campo de pesquisa"

No decorrer dos estudos do GEPFAPe realizamos um levantamento de trabalhos em periódicos enquadrados nos estratos indicativos de qualidade B1- B5 da CAPES que abordassem a temática de pesquisa na área educacional com delimitação de serem revistas físicas, descartando-se as publicações unicamente em formato eletrônico obtendo o quantitativo demonstrado no quadro 1:

Quadro 1 – Quantidade de periódicos educacionais em versão impressa da Qualis B1, B2, B3, B4 e B5 da CAPES

QUALIS	PERIÓDICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO
B1	11
B2	5
B3	18
B4	15
B5	12
TOTAL	**61**

Fonte: Negreiros, Luiza (2014) GEPFAPe

Eliminadas as revistas que não abrangiam a temática, delimitamos pesquisas com publicações entre 2000-2014 na forma de artigos excluindo-se outras produções acadêmicas como dossiês e resenhas. Definimos as palavras a serem pesquisadas em: "professor iniciante", "professor principiante", "desenvolvimento profissional" e "formação docente" nos resumos e palavras-chave. No quadro 2 retrata-se o quantitativo do total de artigos publicados por revista e total por revista na temática.

Quadro 2- Quantidade de artigos publicados nas revistas no total e na temática

PERIÓDICOS/QUALI	ARTIGOS PUBLICADOS ENTRE 2000 E 2014	ARTIGOS SOBRE PROFESSORES INICIANTES ENTRE 2000 E 2014
B1	2.445	07
B2	1.916	03
B3	2.226	12
B4	1.397	04
B5	1.186	02
TOTAL	**9.170**	**28**

Fonte: Negreiros, Luiza (2014) GEPFAPe

Depois de encontrados os artigos dentro das delimitações iniciais, lemos o texto de Donato; Ens (2012) para ter base de categorias e subcategorias de divisão dos trabalhos. Com base nelas, definimos novas categorizações das pesquisas encontradas pelo GEPFAPe conforme quadro 3.

Quadro 3- Categorização das pesquisas

CATEGORIAS
EXERCICIO PROFISSIONAL
PROFESSOR INICIANTE POR ESPECIALIDADE
PROGRAMA DE FORMAÇÃO
REPRESENTAÇÃO SOCIAL
REVISÃO DE PESQUISAS
PROFESSOR INICIANTE POR ESPECIALIDADE /NECESSIDADE FORMATIVA
PROFISSIONALIDADE / IDENTIDADE
SOCIALIZAÇÃO NA ESCOLA

Fonte: SALOMÃO, Kassandra soares da costa melo (2015)

Após a realização dessas etapas, para o presente trabalho serão abrangidos todos os artigos listados na categoria "Exercício Profissional" das revistas Qualis B1 a B5 listados por nível de ensino conforme quadro 4.

Quadro 04- Artigos por nível de ensino

Nível de ensino	Referência dos artigos			Qtd.
Educação Infantil	Brostolin (2012)	Brostolin; Oliveira (2013)	Almeida; Melin; Nogueira (2011)	3

Ensino Fundamental	Gabardo; Hobold (2011)	Gabardo; Hobold (2013)	Toscano (2013)	3
Educação Infantil e Ensino Fundamental	Mizukami; Nono (2006)	Perrelli; Teixeira; Nogueira; Rebolo (2013)	------	2
Docência Universitária	Diniz; Mariano; Tancredi (2007)	Facin; Fagundes; Zanchet (2012)	------	2

ANÁLISE DAS DIFICULDADES DOS DOCENTES IDENTIFICADAS NAS PESQUISAS

Diante das diferentes dificuldades encontradas nos textos, buscou-se estabelecer uma categorização agrupando-as em semelhanças de temática. Foram identificadas 8 (oito) categorias especificando-se os assuntos classificados nas subcategorias e delimitando, por descritores, as dificuldades identificadas nos textos conforme quadro 5.

Quadro 5- Categorias e subcategorias das dificuldades encontradas

Categoria	Subcategoria	Descritores
Pedagógica	Administrar sequência de conteúdo	------
	Metodologia de ensino-aprendizagem	------
	Falta de professor auxiliar no cuidado das crianças pequenas	------
	Utilização enviesada de teorias pedagógicas	------
	Testagem exagerada	Dificulta o planejamento
		Ignora especificidades
		Visa atingir metas
Relações de trabalho	Ausência de apoio sistematizado da gestão	Ausência de ambientação sistematizada
	Falta de acolhimento pela equipe gestora	Ausência de acompanhamento sistematizado
		Ausência de apoio
		Ausência de coordenação
		Ausência de receptividade
	Rotina intensificada	Corrigir avaliações

		Preencher relatórios
		Alta produtividade acadêmica
		Horário não remunerado
Relação professor-aluno	Indisciplina	------
	Tornar a aula mais interessante	------
	Adaptação de criança pequena	------
Relação com a comunidade escolar	Pais	Ausência de participação
		Cobrança
	Indiferença/rejeição dos pares	Falta de paciência
		Falta de respeito
		Intimidação
		"panelinhas"
		Preconceito
		Falta de diálogo entre os pares
Infraestrutura	-----	------
Materiais didáticos	-----	------
Políticas de carreira	Salário	------
Formação inicial e continuada	Ausência de conhecimentos específicos a serem ensinados	------
	Ausência de disciplinas que tenham foco no aprendizado em pós-graduação *strictu sensu*.	------

Fonte: SALOMÃO, Kassandra soares da costa melo (2013)

Na categoria pedagógica, subcategoria "utilização enviesada de teorias pedagógicas", os textos de Mizukami; Nono (2006) e Almeida; Melin; Nogueira (2011) identificaram que as iniciantes utilizam as pesquisas de Ferreiro (1990) para justificar a não aprendizagem de algumas crianças.

A subcategoria "testagem exagerada" só foi identificada no texto de Toscano (2013), que tem olhar mais sociológico. A professora entrevistada entendeu que testes aplicados toda semana atrapalhava os planejamentos pedagógicos e ignorava as especificidades de cada turma servindo unicamente para atingir metas e não para a própria criança.

Em relação à dificuldade descrita na subcategoria "falta de professor auxiliar", o problema aparece em ralação ao cuidado com crianças pequenas. É necessário que se perceba as peculiaridades

das crianças na educação para adequar as condições de material humano e espaço físico para uma boa relação ensino-aprendizagem.

Segundo Forman & Gandini (1999), é importante que o ambiente favoreça as potencialidades e direitos das crianças como: brinquedo acessível para viabilizar o direito de brincar; direito à atenção individual; direito ao contato com a natureza; direito de expressão de sentimentos; direito a espaço amplo, liberdade de movimento, condições seguras.

A categoria "Relações de trabalho" foi a mais recorrente nas pesquisas. Os textos demonstram que a falta de apoio e acolhimento são os maiores motivos de sentir dificuldade no início da carreira. Os artigos concluem que é possível perceber que se houvesse integração com os professores mais experientes, orientação sistematizada dos gestores e da equipe, além de troca de vivências entre os docentes, eles se sentiriam mais acolhidos e amenizando o sofrimento dessa fase inicial. O texto de Gabardo & Hobold (2013), por exemplo, demonstra que ações simples como paciência, tolerância, simpatia e respeito acolheria melhor os iniciantes.

A subcategoria "rotina intensificada" é identificada no texto de Gabardo; Hobold (2013) como dificuldade por serem exigidos trabalhos do docente como correção de avaliações, preenchimento de relatórios, dentre outros que precisam ser feitos fora do horário de trabalho, mas não são remunerados. Na educação superior a dificuldade está na alta produtividade acadêmica exigida destes que lhes ocupa o tempo de outras atividades da rotina relativas a sala de aula segundo o texto de Facin; Fagundes; Zanchet (2012).

Na categoria "Relação com a comunidade escolar" a subcategoria "relação com os pais" e narrada no texto de Gabardo; Hobold (2013) o problema situa-se na sua ausência como não participação na vida estudantil dos filhos e falta de cooperação com os trabalhos pedagógicos, em outros, como no texto de Toscano (2013), o problema encontra-se na pressão dos pais por não compreenderem os trabalhos pedagógicos ou compararem os filhos com pares ou amigos da em níveis diferentes de aprendizagem sem entender as individualidades dos alunos. Esse tipo de cobrança traz ansiedade aos docentes, porque não conseguem explicar aos pais essas diferenças e se sentem pressionados.

Em "políticas de carreira", a falta de valorização da profissão como baixos salários foi uma das dificuldades que demonstraram interesse em desistir da profissão. A maioria dos que permanece afirma ser pela emoção das conquistas que percebem nos alunos e a função social da profissão.

Na categoria Formação inicial e continuada, os textos de Perrelli; Teixeira; Nogueira; Rebolo (2013) e Mizukami; Nono (2006) identificaram que a falta de conhecimento específico em algumas

disciplinas é uma dificuldade e, às vezes, as iniciantes percebem essas lacunas e outras vezes não e essa defasagem interfere na seleção de procedimentos de ensino, principalmente quando elas não a percebem, levando, inclusive a recorrerem a modelos pedagógicos defasados.

Interessante perceber que os professores entrevistados, buscam ou buscaram formação continuada e a consideram essencial. No entanto, com baixos salários, muitas vezes os professores precisam trabalhar em mais de uma escola ocupando todo o seu tempo. Dessa forma é quase impossível pedir que esse profissional continue se profissionalizando, o que pode gerar um sucateamento intelectual.

Na universidade as dificuldades são percebidas pela ausência de formação pedagógica no mestrado e doutorado quando não relacionados diretamente à área de educação. Há uma percepção de que a pós-graduação *strictu sensu* é muito voltada a preparar o profissional pesquisador sem se preocupar com o profissional docente que precisa cursar disciplinas que o preparem a fazer uma adequada postura de ensino-aprendizagem. O texto de Diniz; Mariano;Tancredi (2007), talvez por retratar a narrativa de uma pedagoga doutora, não aponta essa falta de disciplinas voltadas à docência como uma dificuldade.

A última dificuldade analisada é a de infraestrutura e recursos, origem da problemática que deu origem a essa pesquisa. Das 10(dez) pesquisas analisadas, apenas 4(quatro) citam a falta de materiais e estrutura física precária como um fator dificultante na realização do trabalho docente.

Na pesquisa de Gabardo; Hobold (2013), 99% dos professores apontam a infraestrutura como uma dificuldade, o texto de Facin; Fagundes; Zanchet (2012) descreve falta de estrutura física e de materiais como laboratórios questões que não oferecem condições mínimas de trabalho. No texto de Gabardo; Hobold (2011) não há uma remissão expressa a problemas estruturais, mas se fala em "precárias condições da profissão". Já a pesquisa de Almeida; Melin; Nogueira (2011), indica expressamente que condições de trabalho precárias estão intimamente ligadas a falta de materiais básicos.

O ambiente escolar faz parte do processo de formação do estudante, o ambiente também educa. É através do ambiente que o individuo reconhece seu papel e sua importância no mundo. Ou seja, se não há uma condição que mostre a importância da educação para ele, o mesmo assume essa posição em relação a escola e também não confere importância a esta. O interessante é que não só a criança interpreta essa mensagem e a subjetiva, os docentes também o fazem. A partir de então se cria o desinteresse e uma barreira simbólica para que esse aluno e esse professor se envolvam no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início da carreira docente é marcado pela transição de estudante para professor, nesse sentido, assumir um novo papel já tem suas particularidades e quando vem agregado de outros fatores de dificuldades que estão fora da sua alçada, pode tornar esse momento ainda mais árduo.

A especificidade da fase inicial da docência precisa, segundo as pesquisas analisadas, ser acolhida pelos professores mais experientes e gestores com muito cuidado e atenção, pois disso depende, em grande parte, a decisão de permanecer ou abandonar a profissão. No entanto, ao invés de serem acolhidos e apoiados pela gestão e professores mais experientes, sentem-se na verdade rejeitados, solitários e sem apoio sistematizado para buscar auxílio.

Interessante constatação de que as dificuldades categorizadas como "infraestrutura" e "recursos didáticos" que mais direcionaram essa pesquisa na experiência não foi a mais relevante na narrativa das pesquisas apresentadas. O silêncio também é um dado merecendo ser observado para se entender o porquê. Talvez os demais problemas sejam tão mais significativos que esse passa a ser contornável mais facilmente.

Pode ser, também, pela localidade das pesquisas, pois se verificou que 4 (quatro) pesquisas foram realizadas no sul do país, 4 (quatro) pesquisas foram realizadas em Mato Grosso do Sul, 1 (uma) pesquisa em São Paulo e 1(uma) não possui indicação e nem indícios de onde possa ter sido realizada. Com isso, pode-se supor que muitos relatos não identificam falta de recursos e falta de estrutura como dificuldade, porque localizados em áreas com qualidade estrutural dentre as mais elevadas do país.

Uma pesquisa elaborada sobre a infraestrutura das escolas brasileiras deixou às claras uma realidade que há muito já se percebe - mais da metade das escolas não possuem estrutura básica para o desempenho das atividades escolares. Como se pode aferir, os Estados com melhor estrutura são exatamente aqueles em que as pesquisas foram realizadas, podendo, portanto, não ter sido entendido como uma dificuldade para a docência. [9]

[9] Idem, ibidem.

Figura 1- Mapa da infraestrutura escolar no Brasil

Fonte: Correio Braziliense (2013)

É importante que o ambiente favoreça as potencialidades e direitos das crianças como: brinquedo acessível para viabilizar o direito de brincar; direito à atenção individual; direito à diversidade cultural, racial, religião e social; direito ao contato com a natureza; direito de expressão de sentimentos; direito a espaço amplo, liberdade de movimento, condições seguras. A infraestrutura não é apenas um apoio, é um conteúdo educacional independente segundo FORTUNATI (2009).

> O ambiente é visto como algo que educa a criança ; na verdade, ele é considerado o "terceiro educador", juntamente com a equipe de dois professores. [10]

O espaço deve permitir que a criança sinta-se segura, bem-vinda e estimule a investigação. Deve acolher crianças, famílias e professoras estimulando o desenvolvimento e valorização da aprendizagem e experiências das crianças.

Nesse sentido, com ausência de materiais, desembolso pessoal de recursos para desenvolver atividades e ambiente desfavorável a humor e bom desempenho das atividades, a aprendizagem torna-se prejudicada e colocada em xeque a qualidade que se espera da educação.

> Promover a educação requer a garantia de um ambiente com condições para que a aprendizagem possa ocorrer. É importante proporcionar um ambiente físico, aqui

[10] Edwards, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN. Gerge. As cem linguagens da criança- a abordagem de Regio Emilia na Educação da primeira infância. Artmed, Porto Alegre. 1999.

> denominado infraestrutura escolar, que estimule e viabilize o aprendizado, além de favorecer as interações humanas. [11]

Conforme demonstrado, a infraestrutura escolar interfere diretamente no índice de rendimento dos alunos e na profissionalidade docente. Isso ocorre, dentre outros motivos, porque a interação com os objetos é insuficiente e porque a aprendizagem através da interação com o professor é prejudicada devido aos escassos recursos e condições de trabalho disponibilizados a ele.

Essa questão é relevante e merece ser mais bem estudada, porque interfere diretamente nas condições de trabalho, principalmente do professor iniciante que merece melhor atenção e apoio, inclusive de materiais para desenvolver a sua identidade e a sua maneira de trabalhar.

Referências

1. ALMEIDA, Ordalia Alves; MELIN, Ana Paula Gaspar; NOGUEIRA e Eliane Greice Davanço. O Papel da Equipe Pedagógica e da Direção na Atuação de Professores Iniciantes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.In:Rev. Debates em educação.n. 6, v. 3, 2011.
53. BROSTOLIN. Marta Regina. Professor iniciante: o ser e estar na profissão docente. In revista série estudos (UCDB) Edição 33 jan-jul 2012.
54. BROSTOLIN, Marta Regina.; e OLIVEIRA. Evelyn Aline da Costa de. Educação Infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. In: Rev. Interfaces da Educação. v. 4, n. 10. 2013.
55. DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; MARIANO, André Luiz Sena; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. o início da docência de uma professora considerada bem-sucedida: apontamentos a partir de relatos orais. in Olhar de professor, Ponta Grossa, 10(2): 47-58, 2007.
56. DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora. Formação de professores e profissionalidade do professor iniciante: o que dizem os textos aprovados na ANPED Sul, em 2010. In: IX ANPED Sul 2012 – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul /9anpedsul/paper/viewFile/1299/605. Acesso em jun/2014.
57. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN. Gerge. As cem linguagens da criança- a abordagem de Regio Emilia na Educação da primeira infância. Artmed, Porto Alegre. 1999.
58. FACIN, Helenara; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitoria; ZANCHET, Beatriz Maria Atrib. Motivações, primeiras experiências e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes? in Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 84-97, jan./jul. 2012.
59. FERREIRA, Norma Sandra de Alemida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". In: Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf. Acesso em jun/2014.
60. FORTUNATI, Aldo. A educação infantil como projeto da comunidade- crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família- A experiência de San Miniato. Artmed. 2009.
61. GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, vol. 02, nº 03, p.11-49, dez. 2010. Disponível em: http://formacaodocente. autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/4. Acesso em jul/ 2014.
62. GABARDO, Cláudia Valéria; HOBOLD, Márcia de Souza. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental in Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011.

[11] NETO, Joaquim José Soares; JESUS , Girlene Ribeiro de; KARINO , Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma Escala para Medir a Infraestrutura Escolar. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

63. _____. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. In revista atos de pesquisa em educação - ppge/me v. 8, n. 2, p.500-549, mai./ago. 2013.
64. GIL, Juca. Normas oficiais sobre Educação Infantil. Gestao Escolar, Edição 011, DEZEMBRO 2010/JANEIRO
65. HUBERMAN, Michaël. O ciclo da vida dos professores. In: NÓVOA, A. (og.). Vida de professores. 2. Ed. Portugal: Porto Editora, 1992.
66. http://blogdoenem.com.br/unb-notas-corte-sisu-2014/
67. LINS, Marcos Pereira Estellita; PESSÔA, Leonardo Antonio Monteiro. Desafios da avaliação de publicações em periódicos: discutindo o novo Qualis da área Engenharias III. R B P G, Brasília, v. 7, n. 12, p. 14 - 33, julho de 2010.
68. LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. In: Educação & Sociedade, Campinas, nº 100 - Especial, vol. 28, p. 1179-1201, out. 2007.
69. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; NONO, MaéviAnabel. Processos de formação de professoras iniciantes. In: Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos.v. 87, n. 217, set.-dez., 2006.
70. NETO, Joaquim José Soares; JESUS , Girlene Ribeiro de; KARINO , Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma Escala para Medir a Infraestrutura Escolar. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.
71. NETO, José Soares. Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2013/06/03/interna_brasil,369420/estudo-aponta-que-maioria-das-escolas-brasileiras-tem-infraestrutura-basica.shtml. Acessado em: 11.09.2013.
72. PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; TEIXEIRA. Leny Rodrigues Martins; NOGUEIRA. Eliane Greice Davanço; e REBOLO. Flavinês. Narrativas do Início da Docência: uma investigação-formação com alunas concluintes de um curso de pedagogia. In: Rev. Interfaces da Educação. v. 4, n. 10. 2013.
73. PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. vol.26 no.3 Belo Horizonte Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300003&script=sci_arttext. Acessado em: 14.04.2014.
74. _____. S.O.G. Professor Iniciante. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA,L.M.F. Professor Iniciante. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=339. Acessado em: 11.12.2014.
75. PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; CARVALHO, Camila Boczkoski. Professores iniciantes: um panorama das investigações brasileiras. In: Olhar de Professor, Ponta Grossa, nº 16, vol. 1, p. 185-202, 2013. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/ index.php/olhardeprofessor/article/viewArticle/6097. Acesso em jul/2014.
76. TOSCANO, Carlos. A elaboração da experiência da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In:Rev. Educação. UFSM: v. 38, n. 1, jan –abr, 2013.
77. Uol educação. Disponível em http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/14/consulte-a-nota-do-ideb-do-seu-estado-e-saiba-se-ele-atingiu-a-meta-proposta-pelo-mec.htm acessado em: 17. 11. 2014.

03

PROFESSORA INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE IMPRESVISTOS E IMPROVISOS

Solange Cardoso
cardososol@yahoo.com.br
Profa. Dra. Célia Nunes
cmfnunes1@gmail.com
Universidade Federal de Ouro Preto

Introdução

O início da carreira docente, marcado pela passagem da condição de aluno para professor, representa a primeira etapa do desenvolvimento profissional docente. Essa fase da carreira caracteriza o início da docência como um momento marcado por muitas angústias, descobertas, desafios, tentativas do tipo "erro e acerto" e, ainda, como um momento em que o professor vive um "choque de realidades". Este trabalho refere-se a um estudo sobre o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes da educação infantil da rede pública da Região dos Inconfidentes1-MG. Para compreendermos essa fase da carreira e os sujeitos que dela fazem parte nos apoiamos em autores como Garcia (1998; 1999), Huberman (2000), Tardif e Raymond (2000) e Lima (2006; 2011).

Optamos por estudar a fase de iniciação à carreira, por esta se apresentar como a mais desafiadora de todo o desenvolvimento profissional docente e, também, por considerarmos ser uma etapa ainda pouco estudada. Garcia (1999) e Lima (2006) têm apontado em seus estudos a importância da investigação de aspectos relativos à etapa de iniciação na carreira docente, haja vista que, para os referidos autores, essa etapa é a mais importante no desenvolvimento da carreira docente ao mesmo tempo em que é, também, a mais complexa, uma vez que é marcada por momentos de tensão e de dúvida diante de uma fase cheia de novidades.

A inserção na carreira se torna ainda mais complexa quando o professor inicia a docência na Educação Infantil. Esse segmento de ensino, ao longo da história da Educação, foi e ainda é marcado por características que o secundarizam e isto reflete nas políticas de formação dos professores desse segmento.

Consideramos ainda que o trabalho do professor na sala de aula é solitário e, ao mesmo tempo, inusitado e exige que o professor tenha determinadas habilidades e saberes para enfrentar desafios imprevisíveis, bem como atitudes rápidas e reações imediatas para resolver um grande número de pequenos problemas do seu dia a dia (Perrenoud, 1993).

Neste trabalho apresentamos um dos grandes temas identificados no trabalho de dissertação do mestrado: os imprevistos e improvisos no início da carreira das professoras da educação infantil.

O início da carreira docente

O início da carreira profissional docente é considerado, para muitos autores, como um período marcado por muitas angústias, descobertas, tentativas do tipo "erro e acerto" e ainda como um momento em que o professor vive um choque de realidades (GARCIA, 1999; HUBERMAN, 2000; LIMA, 2004; GUARNIERI, 2005; MARIANO, 2005). Para Garcia (1999, p.112), ao se tratar da carreira docente é preciso reconhecer que os professores, no que se refere ao "aprender a ensinar", passam por diferentes fases e cada uma delas é marcada por "exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas".

Lima (2004, p.8) reconhecendo o quanto a entrada na carreira é assinalada por características marcantes, ressalta que "a fase inicial da construção da docência configura-se como um período de aprendizagens intensas e de grandes dificuldades, de modo que superá- las e conseguir permanecer na profissão implica mesmo num verdadeiro processo de sobrevivência".

Outra observação interessante é apresentada por Tardif e Raymond (2011, p.229) quando apontam que "ao estrearem em sua profissão, muitos professores se lembram de que estão mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis". Esses autores apontam, ainda, que os acontecimentos que marcam o período inicial da carreira docente adquirem importância fundamental no estabelecimento de práticas que poderão influenciar o professor ao longo de toda sua trajetória profissional.

Lima (2004), se reportando aos trabalhos de Veenman (1988) e Valli (1992), destaca que dentre as principais dificuldades sentidas nesse momento de sobrevivência se evidenciam: a imitação acrítica de condutas de outros professores; o isolamento; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial; o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica; a manutenção da disciplina; o estabelecimento de regras de conduta dos alunos; a motivação e o trato com as características individuais dos alunos; o relacionamento com pais, alunos e comunidade; a preocupação com a própria capacidade e competência; a docência vista como trabalho cansativo físico e mentalmente.

Por meio dessas constatações, podemos notar que essa etapa espera e exige do professor determinados comportamentos e conhecimentos que nem sempre eles possuem no início da docência, ainda que tenham passado pela escola, seja como aluno ou mesmo como estagiário; pois estes não tiveram, ainda, experiências no "papel" de profissionais.

O termo "papel" é apresentado por Mariano (2006), por meio de uma comparação, por ele feita, entre professor iniciante e os atores de teatro, que estão sempre incorporando novos personagens, assumindo novos papéis. Segundo o autor, o início da docência pode ser comparado a uma peça teatral, pois chega um momento em que os professores precisam "sair da plateia e subir no palco para apresentar o espetáculo da docência" (MARIANO, 2006, p. 18). Para ele esta é uma tarefa complexa, pois, por mais que haja uma idealização do que se deseja encontrar, é sempre necessário usar de improvisos e ter uma preparação constante para assumir iniciar a docência.

A formação dos professores da Educação Infantil

As políticas de formação dos professores da Educação Infantil estão atreladas às modificações sobre a compreensão do que é ser criança e de suas necessidades; assim, é necessário associar essas compreensões com as políticas de cada período histórico e político. A compreensão sobre a criança é algo recente na história da Educação Infantil brasileira. Por muito tempo esta foi vista como um ser sem significação social ou mesmo um ser inapto, a- histórico (KRAMER, 1987). Historicamente, essa compreensão favoreceu para que houvesse apenas a preocupação com o cuidar e, como consequência disso, admitia-se que, para trabalhar com essa faixa etária, bastava ser "mocinha, bonita, alegre e gostar de crianças" (KISHIMOTO, 1999).

Esse longo período de secundarização e de preconceito fez com que esse campo não tivesse uma identidade definida, contribuindo, assim, para que houvesse diferentes maneiras de estruturar as instituições bem como diferentes profissionais que a ela se destinavam. Essa indefinição contribuiu para desqualificar os profissionais; e, ainda hoje, os reflexos desse período são notados, como por exemplo, os baixos salários, a pouca atratividade pela profissão e o desprestígio social. Além disso, nas instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos, os professores não encontram boas condições para desenvolverem seus trabalhos. Muitas instituições não dispõem de mobiliário e brinquedos adequados, as turmas têm número de crianças acima do que é considerado o ideal e muitas professoras não contam com a presença de uma monitora para auxiliá-las. Assim, o trabalho

pedagógico não encontra, segundo acreditamos, as condições mínimas necessárias para ser bem desenvolvido, contribuindo para que o professor priorize mais o cuidar do que o educar.

Segundo Rosemberg (1994), até o século XIX, no Brasil, a educação das crianças se relacionava com a capacitação das cuidadoras, não havia perspectiva profissional, bastava que as mulheres fossem boas mães ou boas tias. Como não existia preocupação com a educação infantil, não havia também preocupação com a qualificação especializada dessas "cuidadoras". Assim, a mulher exercia seu papel de educadora tanto em casa como em outros espaços e contextos. Havia forte prevalência dos dons femininos sobre uma formação mais sistematizada, especializada e profissional.

A compreensão de que a relação estabelecida entre uma mãe e seus filhos difere da relação de uma professora com as crianças passou a ser cada vez mais aceita. A relação da professora - profissional da educação - com as crianças requer dela uma formação que contemple diversas áreas da educação a fim de que possa desenvolver seu trabalho de forma satisfatória. Além disso, um novo olhar sobre a criança, compreendendo-a como um ser social (como um ser que precisa mais do que cuidados básicos) contribuiu para que houvesse modificações no que se refere ao tratamento que os adultos oferecem a ela. Se antes bastava "cuidar", a partir dessas novas concepções, passou-se a esperar que o professor oferecesse uma educação integral, que contemplasse tanto o cuidar quanto o educar. Para Kishimoto (1999), o cuidar e o educar devem ser vistos como fatores que se complementam e que são indissociáveis nesse segmento, uma vez que cuidar implica educar.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL,1998) aponta que educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, além do acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural pelas crianças.

No documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, o trabalho pedagógico na Educação Infantil, ao conciliar o cuidar e o educar, "[...] atende às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser preparada para" (BRASIL, 2006, p. 8). Esse reconhecimento da criança como um ser completo implicou na busca por oferecer a ela um desenvolvimento que contemple e trate os aspectos físicos,

psicológicos, intelectuais e sociais como aspectos intrínsecos nessa etapa, e não como áreas separadas. As formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido(BRASIL, 2006, p.8).

Essas novas compreensões sobre a criança e sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil têm proporcionado, desde o final do século XX, discussões e propostas políticas acerca da formação dos professores para atuarem nesse segmento de ensino. Essas discussões têm ganhado espaço, sendo que cada vez mais essa temática tem sido discutida e pesquisada, pois, para que os professores possam oferecer uma educação de qualidade, é preciso que eles também recebam uma formação de qualidade e desfrutem de boas condições de trabalho, segundo entendemos.

Entre imprevistos e improvisos: desafios do início da docência

Na análise dos depoimentos das professoras participantes da pesquisa[12], percebemos que os desafios da docência geram sentimentos contraditórios, ora satisfação, realização e alegria, ora incertezas, medo e tristeza, que são revelados de diferentes formas e em diferentes situações no início do desenvolvimento profissional.

Para Oliveira-Formosinho (2007, p.48), a docência na Educação Infantil apresenta aspectos semelhantes e também diferenciados da docência dos demais níveis de ensino. A autora aponta algumas particularidades da docência na Educação Infantil, que ocorrem em função de: características das crianças pequenas, que exige que o professor considere todos os seus aspectos: social, afetivo, cognitivo e biológico, exigindo que ele dê conta de uma multiplicidade de funções.

Essas particularidades apontadas por Oliveira-Formosinho (2007, p.49) foram identificadas nos relatos das professoras, evidenciando que esse segmento é de fato desafiador e exige do professor determinadas habilidades e conhecimentos. Estes vão além do que ele aprende na formação inicial e continuada; exige querer estar e gostar, bem como se identificar com esse segmento de ensino, ele espera pela "integração do conhecimento e da paixão".

[12] As professoras participantes da pesquisa foram identificadas por meio de questionários aplicados pessoalmente com questões que buscavam localizar professoras recém-contratadas e que tinham experiência profissional de até 5 (cinco) anos como docente na educação infantil. De um total de oitenta professoras identificadas, apenas quatorze atenderão os critérios pré-estabelecidos.

Considerando as características da Educação Infantil, reconhecemos que os professores, iniciantes ou não, enfrentarão diversos desafios devido à singularidade desse segmento de ensino. No entanto, para este trabalho, destacamos a complexidade de vivenciar determinadas situações em sala de aula, principalmente no que se refere às situações imprevisíveis e inusitadas que exigem que o professor tenha atitudes rápidas e saiba improvisar.

Na fala da professora Cássia3, notamos que diante de uma situação inesperada, como dias de chuva, por exemplo, ela precisa improvisar outras atividades para o dia: "porque teve um dia que foi só uma aluna, eu tenho quatorze e das minhas colegas foi dois de uma, três de outra". Diante desse número pequeno de alunos a professora percebeu que o " planejamento que eu levei pra dentro da sala de aula, para aquele dia não ia valer de nada". Essa constatação da professora Cássia revela sua flexibilidade com relação ao planejamento e preocupação com os alunos que não estavam presentes, preferindo, neste caso, improvisar outras atividades para uma aluna do que avançar com o conteúdo e prejudicar os ausentes. A professora relatou que nesse dia eles juntaram os alunos em uma sala e passaram filme, contaram historinhas e pediram que eles fizessem reconto. Além disso, ela deu algumas atividades para a sua aluna porque esta "queria fazer a atividade, porque é uma aluna que gosta de fazer atividade".

A professora Gisele relata que quando percebe que os alunos estão agitados – pode ser a maioria ou mesmo quando são apenas alguns – improvisa outras atividades, pois eles "desestruturaram" a sala. Diante dessas situações, ela prefere sair com as crianças da sala e "levo elas para o pátio da escola, então, faço uma rodinha, desenvolvo uma brincadeira, atraio a atenção deles para não ficarem dispersos com o que tava acontecendo, aí eu consigo dominar com jogo, brincadeiras e música." Para Gisele, trata-se de uma estratégia que funciona com os alunos e que ela adota sempre que percebe que eles estão muito agitados.

Acho que o melhor jeito pra trazer um aluno, acho que é a parte lúdica, porque eles necessitam disso, porque o tempo todo na sala cansa mesmo. Então qualquer coisinha distrai, começo com uma musiquinha, um joguinho, uma brincadeira falada. Então isso é muito importante pra eles, já que nessa fase eles necessitam de atividades como: adivinha, poeminha, rimas. Eles precisam muito disso para acalmar (Gisele).

No relato das professoras Mônica, Débora e Eliana também notamos que elas recorreram à improvisação em algumas situações do cotidiano escolar:

[...] o tombo de um aluno, eu não tinha noção nenhuma de como cuidar de uma criança, o menino caiu, quer dizer ele tava brincando aí ele bateu a cabeça assim numa pedra e sangrou demais. Foi aquela correria para levar o menino. E eu tinha que estar mais tranquila, eu falei: se eu ficar nervosa ele vai ficar nervoso junto comigo. Eu não esperava uma atitude daquela. Saiu muito sangue e ele deitadinho assim no meu colo, eu tranquilizando ele. Foi uma experiência que eu não quero uma dessa nunca mais na minha vida (Mônica).

Teve uma menina que trouxe um objeto e ela ficava cutucando os coleguinhas com o negócio, tipo um brinquedo [...] ai eu pedi para guardar o brinquedo, mas ela não guardou, aí eu pedi de novo "por favor coloca o brinquedo na mochila, vamos fazer a atividade agora", aí ela foi para cima de mim, aí tomei um susto, ela foi sabe com tudo, aí segurei a mãozinha, abaixei, aí falei "Só estou pedindo para você guardar, por que você está assim? Não conversei com ela na hora, porque talvez ela estivesse nervosa ou alguma coisa, aí no final da aula ela falou "Desculpa tia". Nossa, ela é uma aluna muito tranquila não esperava mesmo (Débora).

Eu tava sentada assim e, de repente, um menino levanta e sai correndo na sala vazia por que de tarde só tinha essa sala. Eu tentei conter ele, mas não estava aceitando, quando eu comecei a elogiar ele e falar "mas você é um menino tão bonito, inteligente, que o papai gosta tanto de você, a mamãe também". Aquilo foi acalmando ele e ele ficou o tempo todo depois disso até no final da aula na minha mesa sentadinho (Eliana).

Perrenoud (1993), em seu artigo "A prática pedagógica entre a improvisação regulada e o bricolage: ensaio sobre os efeitos indirectos da investigação em educação", apresenta a noção de habitus de Bourdieu que nos ajuda na compreensão de que, diante de situações imprevisíveis, os professores recorrem às suas habilidades pessoais, às suas experiências e à personalidade. Observamos que as improvisações realizadas por essas professoras aconteceram de forma rápida, devido à emergência dos acontecimentos e por exigir que elas agissem prontamente, recorrendo também às suas habilidades pessoais, evidenciando que elas não tiveram tempo de pensar qual seria a melhor atitude, por isso agiram movidas pela emoção: "eu agi com um pouco da minha psicologia, um pouco de mãe, um pouquinho de cada coisa" (Eliana).

Para Perrenoud (1993) determinados saberes e reações apropriadas diante de situações imprevisíveis são aprendidas somente quando estamos diante da situação, do problema e que é inútil tentar prever acontecimentos para ensinar os professores como eles deverão agir diante de diversas situações inusitadas. Ainda segundo Perrenoud (1993, p.108)

A sala de aula é um local onde não é possível contar com prazos para resolver problemas, a não ser quando os casos são duráveis, como por exemplo alunos com dificuldade em determinados conteúdos. Mas no dia a dia de uma sala de aula, são tantas as questões que o professor tem de resolver rapidamente, sem dispor do tempo nem dos meios para pesar os prós e os contras, com o sentimento frequente de que poderia ter escolhido outra opção.

Analisando os dados da pesquisa, notamos que as professoras também utilizavam da improvisação nos momentos que sentiam necessidade de orientação rápida para elaborar e desenvolver atividades em sala de aula, conseguir algum material e resolver problemas com os alunos. E recorrer aos professores mais experientes da escola e em alguns momentos recorrer também aos docentes fora da escola, como professores aposentados ou que trabalhavam em outras escolas, era uma prática constante dessas professoras.

Por meio dos relatos das professoras identificamos que não havia por parte dos diretores e/ou supervisores um momento diferenciados para acolher e orientar os novatos. Ou seja, as orientações eram as mesmas, tanto para os iniciantes quanto para os professores que estavam na escola há mais tempo. Entretanto, as professoras relataram que os supervisores e diretores sempre atendiam as iniciantes e não deixavam de auxiliá-los, desde que estas as procurassem.

Segundo Débora, "ela [supervisora] não era de trazer as coisas e ser oferecida não, quando a gente precisava, ela mesmo falava: se precisar você me pede, aí quando a gente pedia ela sempre trazia." Para Mônica, essa situação também era comum, ou seja, dependia dela se o supervisor daria ou não alguma orientação: "se eu tiver dúvida pra montar o meu planejamento eu posso ir nele [supervisor], vai depender de mim."

No relato das professoras Débora e Mônica, observamos que as orientações do supervisor e/ou diretor são mais gerais e acontecem em reuniões pedagógicas agendadas na escola com todos os professores, de modo que não há um atendimento individualizado para discutirem sobre a elaboração do planejamento ou para esclarecer as dúvidas. No entanto, eles atendem as professoras quando são solicitados.

Recorrendo a Perrenoud (1993) no intuito de entender a funcionalidade de reuniões coletivas e analisando as falas das professoras, acreditamos que a dinâmica das reuniões em equipe não vão ao encontro da realidade. Para isso é necessário haver, além das reuniões coletivas, momentos

individuais entre os professores e gestores e, principalmente, entre os professores e coordenadores pedagógicos. Nas reuniões individuais os professores podem tratar das particularidades da sua turma, discutir sobre as possibilidades de desenvolvimento do seu planejamento, bem como relatar seus desafios e dificuldades pessoais e receber orientações para superá-los.

Considerações finais

Sabemos que ainda há muito que se conhecer a respeito dos anos iniciais da docência na Educação Infantil, principalmente, no que se refere à constituição da docência frente às dificuldades postas por um segmento tão importante no desenvolvimento e formação das crianças, embora às vezes deixado em segundo plano pelas políticas educacionais.

Percebemos que os improvisos desenvolvidos pelas professoras, embora tragam desconforto, contribuem para que elas aprendam e desenvolvam um saber que é construído por meio das suas próprias experiências. Dessa forma, diante de situações inesperadas, elas criam estratégias, buscam formas para solucionar os problemas, inovam e assim vão aprendendo com a prática, com os pares e com a realidade do cotidiano da sala de aula.

Os depoimentos colhidos nesse estudo nos mostram que os anos iniciais da docência não têm sido pensados de forma a facilitar o trabalho do professor iniciante, não levando em consideração o fato de que esse grupo tem pouca experiência e precisa de um acompanhamento específico para desenvolver com êxito a prática educativa. Esse acompanhamento inicial deve ser organizado de forma a amenizar a complexidade dos primeiros anos da docência, contribuindo para que os professores se sintam orientados sobre a sua prática.

Acreditamos que os programas de inserção a docência, presentes em alguns países da Europa e apresentados por Garcia (1999), são bons modelos a serem seguidos, embora saibamos que eles precisam ser estruturados considerando a realidade das escolas brasileiras.

Referências bibliográficas

1. BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf. Acesso em: 14

78. out.2012
79. . Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. v.1. Brasília, DF, 1998.
80. GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.
81. . Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Revista Brasileira de Educação, n. 9, p. 51-
82. 75, 1998.
83. GIL, A. C.. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
84. HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÖVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Ed., 2000.
85. KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e
86. Normal Superior. Educação & Sociedade, Campinas, ano XX, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.
87. KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
88. LIMA, E. F. de. (Org.). Sobrevivências no início da docência. Brasília: Líber Livro Editora,
89. 2006.
90. MARIANO, A. L. S. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da
91. ANPEd. 2005. Disponível em: <http://www.ANPEd.org.br>. Acesso em: 10 jan. 2012.
92. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis da participação. In J. OliveiraFormosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Org.), Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro (13- 37). Porto Alegre: Artmed Editora.
93. PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Portugal: Dom Quixote, 1993.
94. ROSEMBERG, F. Formação do profissional de Educação Infantil através de cursos supletivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil. Brasília,
95. 1994. p. 51-63.
96. TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Acesso em: 26 jul. 2011.

04

A RELAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DO TCC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM PERCURSO FORMATIVO

Márcia Friedrich[13]
Débora Mirtes dos Santos Ravagnani Dias[14]
Leandra Valéria Silva Negretto[15]
Faculdade Padrão
marcia.friedrich@gmail.com

Resumo:

Este reflexão trata de uma análise a partir do acompanhamento do estágio supervisionado em dois cursos de Licenciatura até o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Objetiva refletir sobre a importância de, o aluno estagiário tomar o contato com a escola, e, a partir daí, elaborar seu TCC com dados de sua própria trajetória acadêmica e inserção em sala de aula durante o estágio. Da mesma forma trata da necessidade de um trabalho conjunto dos professores formadores no curso de formação inicial dos futuros professores. São utilizados para a análise relatos de acadêmicos de um curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular e de uma IES pública, que trabalharam o assunto do seu estágio no TCC. Por meio da reflexão é possível apontar a importância do estágio para o futuro profissional da educação, bem como a iniciação do mesmo na pesquisa.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação de Professores; Prática Pedagógica; Trabalho de Conclusão de Curso.

Considerações Iniciais

O Estágio Supervisionado é a porta de entrada do futuro profissional da educação na vida prática. Os pontos teóricos e práticos vivenciados durante as atividades realizadas na instituição educacional buscam priorizar o aprendizado acadêmico além dos limites da instituição de ensino. É o espaço onde a vida acadêmica desenvolve o conhecimento junto à escola escolhida, e, onde de fato, pode-se atuar com os professores da escola, vivenciando o cotidiano e rotinas em sala de aula.

[13] Possui graduação em Ciências Naturais pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1985), graduação em Matemática Licenciatura Plena pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2001), Especialização em Matemática e Física, Especialização em atendimento Educacional Especializado e mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (2009). Atualmente é professora da Faculdade Padrão, professora concursada da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, Supervisora do PIBID/IF/UFG. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, propostas pedagógicas, educação, alfabetização matemática e científica e coordenação pedagógica.

[14] Pedagoga, Licenciada em Letras, Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Psicopedagogia e Sociedade Política e Cultura na Modernidade. Mestre em Educação. Professora da Faculdade Padrão e Faculdade Araguaia na cidade de Goiânia-Go. Trabalha com formação de professores em oficinas de música e arte.

[15] Pedagoga, Assistente Social, Especialista em Educação Ambiental, Especialista em Direitos Humanos e Mestre em Geografia – Educação Ambiental. Professora do Curso de Pedagogia na disciplina de Jogos Pedagógicos e Ludicidade.

Durante o estágio fica claro como o professor constrói a sua prática educacional, desde sua formação como educador, até o modo de agir como pessoa. Por este motivo, é um importante momento de experiência para futuros educadores. O processo educativo é complexo, e não se define por uma única variável, pois o âmbito educacional se faz repleto de condicionantes e é nesse emaranhado de situações que se faz o educador.

Objetiva-se estabelecer relação da teoria e a prática vivenciada durante as atividades realizadas na Instituição de Ensino Superior (IES), priorizando o aprendizado acadêmico além dos limites da instituição de ensino direcionando-o para o TCC.

A pesquisa foi realizada com base na bibliografia pertinente ao tema, trazendo como ponto principal a análise da prática estabelecida no estágio supervisionado no curso de Pedagogia. Foram observados e acompanhados relatórios de estágio que culminaram em TCC. A amostra analisada constitui-se de cinco alunos de uma IES particular e três acadêmicos de uma IES pública de Goiânia que levaram seu trabalho de estágio como pesquisa para o TCC. Além disso, relaciona-se a importância de se atrelar o estágio supervisionado à trajetória acadêmica do acadêmico e a reflexão e diálogo com a teoria em um TCC.

Breves considerações históricas sobre a formação de professores

Desde o século XX alguns acontecimentos foram provocando mudança na área da educação especialmente naquela em se refere o "entusiasmo pela educação". Os pioneiros da escola nova lutavam pela implantação de universidades no Brasil. Estes pioneiros deram impulso para que a profissionalização dos professores acontecesse.

Lutaram pela a criação de uma faculdade de filosofia e letras que vem a ser um dos pilares da universidade. Foi criado o curso de Pedagogia com o objetivo formar professores para o ensino secundário. Durante toda a trajetória de existência da pedagogia vem sendo colocadas indagações: entre elas "Para que formar pedagogos"? Qual sua verdadeira função e sua identidade? Como se constitui o professor de áreas específicas? Junto com essas perguntas emergiram, em meio a conflitos, leis como as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e constantes discussões para que se renove a cada contexto histórico.

Segundo Tanuri (2000), a formação do professor primário se dava em dois anos contendo tanto as disciplinas tradicionalmente conhecidas como Fundamentos gerais e as Metodologias de Ensino. Em 1935 criou-se o primeiro curso superior em Pedagogia. Esses cursos eram chamados "Escola de Professores". Junto à escola foi criada no Distrito Federal uma universidade que passou a

conceber "Licença Magistral" para aqueles que concluíam a mesma e para os demais cursos a "Licença cultural".

Segundo Brzezinski (1996) "o curso de Pedagogia "navegava" em águas calmas até pelo menos 1945, quando começou a fase de redemocratização do país" (p. 26). Nos futuros pedagogos gerava insatisfação, pois, a matriz curricular oferecia poucos recursos, ou melhor, pouco conhecimento para que eles pudessem atuar em sua área. A autora ressalta que no período entre 1960 e 1964 foi a era do tecnicismo, onde havia a necessidade enorme de formar trabalhadores para o mercado capitalista dentre eles os professores. "A etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista" (BRZEZINSKI,1996, p. 58). De 1979 a 1998 a movimentação foi intensa onde saíram em defesa do curso os acadêmicos e professores. Esta foi uma enorme luta contra a ditadura militar pela a redemocratização e o fim do regime militar. Foi realizada a primeira conferência Brasileira de educação junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) que teve em pauta o curso de Pedagogia onde licenciados e bacharéis já eram reconhecidos pelo MEC. Os educadores passaram a partir da década de 1980 a escrever sua própria história, não só pelo diálogo, mas também pelos conflitos, constituindo não apenas movimentos ou organizações, mas movimentos sociais que caminhavam rumo a "redemocratização", de resistência ao autoritarismo imposto pela ditadura militar (BRZEZINSKI, 1996).

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia especialmente, aplica-se à formação inicial para o exercício da docência. A formação oferecida abrange, integralmente à docência, participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, DCN, 2006, p. 6). Sendo assim, todo professor não só tem o direito ao seu diploma reconhecido, como também tem o dever e obrigação de ter formação teórica e prática e um conhecimento metodológico e específico sobre a sua área de atuação.

Da teoria à prática: reflexões de uma vivência

Esta trajetória remete ao estágio supervisionado do curso de Pedagogia de uma Faculdade Particular e uma pública em diferentes momentos. Foram cinco alunos de uma IES particular e três alunos de uma IES pública, também em diferentes momentos. Na instituição particular o estágio no curso inicia no quinto período e se estende ao sétimo periodo quando os alunos já iniciam seu projeto de TCC. Na pública inicia no quarto período (segundo ano). Esta análise trata-se de turmas, anos e cursos diferentes. A relevância destes trabalhos está na preocupação dos alunos em levar seus

estágios ao TCC. Da mesma forma, demonstra necessidade da continuidade do trabalho das professoras formadoras no trato com os dados e o respeito com a trajetória dos alunos pesquisados. Os relatos apresentados a seguir constam dos relatórios de estágio e do trabalho de Conclusão de Curso dos acadêmicos acompanhados. Os mesmos foram identificados como: A1, A2, A3,..., A8.

A primeira investigação da Aluna "**A1**" foi sobre o espaço da escola e da sala de aula do primeiro ano. A aluna relata que:

A1: *"Ao entrar foi possível observar que a instituição é de porte pequeno possuindo oito salas de aula no turno vespertino sendo elas (Jardim I, Jardim II, Iº ano, 2º ano, 3º ano; 4º ano e 5º ano). Possui uma secretaria, uma cantina, sala de vídeo, dois banheiros (masculino e feminino), e um espaço amplo para que as crianças pratiquem recreação. Na sala havia 12 doze alunos considerados em processo de alfabetização. A professora formada em Pedagogia com especialização em Neuropedagogia demonstrava muito carinho e atenção com os alunos".*

Outra aluna **"A4**" relata que a sala de aula era rica em informações. Havia um aluno autista que foi observado atentamente pela aluna estagiária. As crianças se movimentavam pela sala, pois, tinham essa liberdade proporcionada pela professora. Quando precisavam sair para tomar água ou ir ao banheiro pediam permissão com naturalidade, pois, a professora demonstrava gentileza com todos. O aluno autista era acompanhado pela aluna estagiária que no momento era também professora apoio. A professora titular da sala demonstrava ter conhecimento, segurança, leitora assídua, pesquisadora e deixava na sala varios livros que usava para planejar suas aulas.

Sobre o ambiente de aprendizagem a aluna "**A5**" diz que*: "A criação de um ambiente alfabetizador no campo da matemática propicia uma aprendizagem onde o diálogo entre professor e aluno promove a troca de saberes significativos para o fazer cotidiano. Nesse sentido ao se pensar em uma pratica pedagógica, o dialogo é de extrema importância.*

Segundo o depoimento das acadêmicas, a rotina da sala era bastante variável e espontanea. Foi possivel perceber maneiras diversas de condução da aula. A única rotina estabelecida era horário de entrada, lanche e saída. Quanto a essa organização os alunos opinavam e eram ouvidos com atenção pelas professoras. As atividades desenvolvidas na sala de aula faziam parte de um planejamento semanal que surgia a partir do interesse e da necessidade da turma, acontecendo de forma interdisciplinar, entretanto condicionado à um planejamento curricular anual.

Segundo Pimenta e Lima (2011), usando Pimenta e Gonçalves (1990), "a finalidade do estágio é proporcionar ao aluno uma *aproximação à realidade" (p. 45).* Ainda consideram que o estágio "deve caminhar para uma reflexão, a partir da realidade" (p. 45). Ressalta-se, portanto, a

importância desse primeiro contato com a realidade da escola. O fato das alunas buscarem em seus dados a realização do TCC aponta para o verdadeiro significado do estágio para sua vida pessoal e profissional.

Quanto ao trabalho dos estagiários durante a regência, a aluna "**A1**" diz que: "*A professora regente, algumas vezes pedia que eu a auxiliasse colando as folhas nos cadernos, recortasse recados ou passasse para ajudar os alunos a abrirem seus livros didáticos na página certa. Alguns gostavam de me mostrar seus trabalhos e cadernos, as vezes ocorriam incidentes ou imprevistos em sala de aula que obrigava a professora sair por algum instante e, quando isso aconteceu, as crianças agiram como se não houvesse outro adulto com elas. Saíram de suas carteiras, correram, falaram, gritaram e até brigaram. Algumas chegavam na porta para verificar se a professora estava chegando. Neste momento eu ficava muito ansiosa, com medo de que alguma criança se machucasse, por isso ficava atenta e, às vezes, intervinha falando diretamente com a criança envolvida na ocorrência que poderia provocar maiores problemas".*

A importância do estágio se revela na ansiedade e insegurança. Por isso, considera-se a necessidade da inserção "fortemente e o mais cedo possível o futuro professor no campo escolar[16]" (GENOVESE E GENOVESE, 2012, p. 81). Outra questão aflora nesse "movimento dos alunos estagiários, professores da IES e professores da IE, possibilita a aproximação dos mesmos solidificando aos poucos as relações efetivas do processo de formação e ambiência escolar. Essa (ambiência) que se constitui necessariamente da interação dos sujeitos envolvidos no estágio numa mesma direção de ação pedagógica" (FRIEDRICH, et al, 2015, p. 22).

Os estagiários falaram da sua experiência como professores e o que isso significou para a sua trajetória.

"A1": *O estágio supervionado proporcionou mais segurança para enfrentar as dificuldades encontradas em sala de aula, pois, possibilitou contato direto com situações reais que me permitiram planejar, orientar, controlar e avaliar o processo ensino-aprendizagem em instituições de educação. Portanto, sendo uma oportunidade de aprendizagem da profissão de educador e da construção da identidade profissional, unindo a teoria estudada, discutida e debatida em sala de aula, com a realidade dentro da escola.*

"A1": *Esse contato profissional me fez crescer como pessoa, capaz de se posicionar diante de fatos da vida do dia-dia e assumir uma postura ética e competente. Não é fácil assumir uma sala de aula do primeiro ano com diversos alunos de ambos os sexos, de cabeça e mundo diferentes, de conhecimentos mais elevados e*

[16] Campo escolar: denominado por Genovese (2008) como o conjunto das escolas com suas especificidades oriundas do campo da escola. Reforça-se ainda a escola como um espaço de relações múltiplas que possibilitam o desenvolvimento humano dos sujeitos nela inseridos.

outros mais fracos, de crianças sadias e outros não. Enfrentar esse desafio é mediar conhecimentos com objetivos definidos.

A compreensão da relação dialética entre a educação sistemática, a mudança social, a transformação política da sociedade, frutifica na expectativa da formação inicial do profissional da educação. Profissional este, que tem um importante papel a cumprir na formação do cidadão critico e com capacidade de se relacionar com o contexto atual vigente a construção de uma prática social que seja capaz de responder com a flexibilidade necessária os anseios e as demandas por um processo civilizatório mais justo.

Em relação ao TCC os acadêmicos falaram que:

***"A3"**: O processo de planejamento foi complexo, onde exigiu a participação do pesquisador, da orientadora, dos alunos pesquisados e da professora regente. Além de contar com pesquisas bibliográficas de vários autores que trabalham a historia da matemática[17], os estudos dos campos conceituais, e a participação dos professores nessa formação de conceitos matemáticos. (...) A busca por dados dos problemas são possíveis de serem identificados e trabalhados da sua maneira, desde que sejam dominados os conceitos básicos e as operações mínimas necessárias. Isto se faz necessário para que o aluno seja autônomo no seu cotidiano e consiga pensar matematicamente nas suas ações mais elementares. Para que isso possa acontecer o papel do professor é o de mediar e aprimorar esses conceitos que, em muitos casos estão internalizados.*

***"A6":** O presente trabalho analisa a inserção de uma sequência didática no ciclo II do ensino fundamental. Objetivou-se qualificar quais as habilidades processuais são despertadas e como elas refletem na aprendizagem de conceitos e nas relações socioculturais. (...) As possibilidades foram investidas em propostas didáticas a fim de que os alunos interagissem discursivamente suas ideias. Reconhecer a importância dos conceitos científicos para a explicação dos fenômenos físicos é uma habilidade evidenciada por conta da presença do contraste entre conhecimento científico e o cotidiano dos alunos. Estes estão presentes tanto por conta dos conceitos que envolvem a eletricidade e as aplicações tecnológicas como pela natureza da problematização abordada em sala, que se apropriou tanto do fenômeno físico de maneira ilustrativa quanto se apropriou dos elementos da matemática e português.*

É possível apontar por meio dessas falas o que é uma unanimidade nos trabalhos de TCC que foram resultado de uma interação com um tempo maior entre o estagiário/pesquisador e os alunos.

***"A7":** Como a experiência que se deu em torno das intervenções é bastante singular, como a pesquisa elucida apenas alguns aspectos, destacando quais elementos que determinam ou que contribuem para a formação e o aumento da qualidade de ensino proporcionada aos alunos. Fazendo uma abordagem dialética que penetra o mundo do conhecimento dos alunos através de ações recíprocas em uma contradição inerente ao fenômeno*

[17] Este trabalho foi sobre a formação de conceitos matemáticos durante o estagio e complementado durante o TCC.

pretendendo uma mudança que já estavam ocorrendo no decorrer da pesquisa.

"A4": *Aqui se chega à conclusão que é sim um desafio, e que é preciso olhar não para a falta, o déficit que a síndrome acarreta na vida dessas crianças, mas olhar para suas potencialidades e a partir delas buscar caminhos que levem ao desenvolvimento das mesmas. Para o professor ressalta-se que é necessário estar consciente de que o processo não é fácil, pode apresentar avanços, como também retrocesso. Este é o caminho para incluir, ensinar e possibilitar o conhecimento e informação e que permitam a pesquisa e inclusão de outros alunos atendidos em suas especificidades.*

Remete-se ainda a observância do aluno e suas necessidades educativas, como por exemplo: alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE), dificuldades de aprendizagem por causa da leitura e o despertar do interesse dos mesmos com a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas, o que nos remete à necesidade de levar cada vez mais os acadêmicos para vivenciarem a *práxis* real, no cotidiano que reflita o real o mais proximo possível do vivido.

> Ao entendê-lo como um espaço de pesquisa, de formulação de problemas, coleta e análise de dados bem como um momento de conexão com os fundamentos teóricos e, principalmente, como um espaço para aprendizagem, consegue-se, também, perceber as exigências que se vem fazendo em torno do profissional de educação, a de um educador como intelectual crítico, como profissional reflexivo, pesquisador e elaborador de conhecimentos, que seja capaz de refletir sobre sua própria prática e atuar como transformador social, ou seja, capaz de exercer sua profissão em correspondência às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação e informação (FRIEDRICH, et al., 2015, p. 25).

A postura observada a partir dos relatos aponta para a necessidade do envolvimento com os alunos por mais tempo. Não somente a entrada dos mesmos em alguns momentos durante o estágio, mas a continuidade do trabalho por meio da pesquisa e a manutenção do mesmo assunto trabalhado no estágio para o desenvolvimento do TCC. As afirmações dos alunos no TCC são mais maduras e conscientes da necessidade de aprofundamento nos assuntos por eles abordados e pesquisados na trajetória do estágio ao TCC.

Considerações Finais

Os problemas da escola estão profundamente enraizados nas condições globais da sociedade (FREIRE, 1987). Para tanto, a formação do professor, com uma função primordial na iniciação da criança na escola, e consequentemente na sociedade, torna-se questionável e possivel de investigação pormenorizada. Esta investigação analisando e acompanhando estagiários e concluintes

de dois cursos de licenciatura retratam um momento de apreensão que passa o futuro professor. A escola ou até as escolas estão ainda cristalizadas em práticas burocraticas impeditivas, possuem um discurso por vezes modernos e contemporâneos porém se encontram arraigadas em convenções tradicionais, entendidas aqui neste contexto como ultrapassadas.

Portanto, é possivel apontar com esta reflexão a concepção efetiva de um ser que se preocupa com o conhecimento das crianças, onde a atuação e o papel de um profissional entre a realidade e a peculiaridade do educando emerge significativamente. Além do que, fica a compreensão de que a criança necessita de um trabalho consciente intencional do estagiário, pensado, aprimorado e sustentado na teoria que impulsiona o professor a se constituir como cidadão parte do mundo da educação como o previsto na LDB/1996.

A articulação dos conhecimentos de cunho histórico, teórico, metodológico, epistemológico, apreendidos durante o curso de formação, com as situações reais que são enfrentadas no dia a dia permitiu ao estagiário/pesquisador o entendimento de que prática e teoria diluem-se no decorrer da ação docente. A inserção de estagiários no contexto escolar, bem como as impressões e percepções manifestadas por eles, aponta para a necessidade da compreensão da aplicabilidade dos conhecimentos que perpassam o espaço acadêmico de formação. Observa-se igualmente a necessidade de desenvolver capacidades inerentes ao saberes da profissão, assim como perceber que para ser educador não basta saber, é preciso conhecer se conhecer, apropriar-se do ensinar e do como ensinar que são trabalhadas nas metodologias vivenciadas durante o curso.

Com este entendimento parte-se do princípio que a formação profissional, mediada pela *práxis* (estágio), aliada a uma competência pessoal desenvolvida a partir das situações desafiantes, postas no cotidiano real levam o acadêmico e futuro profissional da educação para além do enfrentamento de seus medos e inseguranças mais íntimos, leva-os para a superação dos mesmos, o que os prepara para mais e novos desafios como os enfrentados por todos os educadores na prática desta profissão que é cientifica, técnica, política e na essência e na extensão humana é humanizadora.

Referências Bibliográficas

1. BRZEZINSKI, I. Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Campinas: Papirus, 1996.
2. FREIRE. P. A Importância do Ato de Ler . São Paulo, Autores Associados/ Cortez, 1980.
3. FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 45, ed. Rio dé Janeiro: Paz e Terra, 2007.
4. FREIRE, P. & SHOR, I. Medo e ousadia. 5 ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1987.
5. FRIEDRICH, M.; DIAS, D. M. R.; GENOVESE, L. G. R. Professores e Futuros Professores, estágio e estagiários: reflexões sobre a formação inicial e continuada. In: JARDIM, J. (org.) Professores e Futuros Professores, estágio e estagiários: reflexões sobre a formação inicial e continuada. Goiânia. Instituto Tueri. v. 5. 2015, p. 15-27.

6. GENOVEZ, L. G. Homo magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2008.
7. GENOVESE, L. G. & GENOVESE, C. L. Estágio supervisionado em física. Goiânia: UAB, 2012.
8. PIMENTA, S. G., LIMA, M.S.L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2011T
9. TANURI, L. História da formação de professores. In: SAVIANI, Dermeval; CUNHA, Luiz Antonio; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. 500 anos de educação escolar. São Paulo: ANPED/Autores Associados, 2000.

05

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Viviane Carrijo Volnei Pereira
Mestranda da Faculdade de Educação/ UnB
carrijovivi@gmail.com

Resumo

Este trabalho é um recorte do projeto de pesquisa que propõe analisar a perspectiva de formação continuada presente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implantado desde 2013 junto às escolas públicas; e que tem sido desenvolvido com os professores alfabetizadores do Bloco Inicial de Alfabetização da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surge com o objetivo principal de garantir o direito de alfabetização plena a todas as crianças até oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. A formação continuada, um dos eixos do PNAIC é, conforme Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012, presencial para todos os Professores Alfabetizadores do 1º, 2º e 3º anos, e também das classes multietapas e multisseriadas, e se dá em parceria com a Rede de Universidades Públicas que atuam em parceria com o MEC, na formação continuada de professores alfabetizadores pelo Pró-Letramento. Seguindo a mesma tendência dos exames externos, como a Prova Brasil, Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); essa formação continuada prioriza o ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse sentido, é que cabe investigar quais as concepções estão subjacentes a essa formação continuada. Isto porque tomamos a pespectiva crítico-emancipadora como elemento articulador entre teoria e prática, porque nela reside a possibilidade de ler a dialética da realidade, podendo ser esta melhor revelada. Para tanto, este trabalho apresenta um breve resumo da primeira etapa dessa pesquisa, que se trata da revisão bibliográfica referente à Formação Continuada no PNAIC tendo como abordagem metodológica o materialismo histórico e dialético na condição de compreender a perspectiva que legitima e sustenta essa formação docente.

Palavras-chave: formação de professores; formação continuada; práxis docente; PNAIC.

Introdução

Esse projeto de pesquisa teve origem a partir das experiências como professora alfabetizadora durante 20 anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), como formadora de professores em serviço no Centro de Referência em Alfabetização de Ceilândia e como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013 e 2014.

Os altos índices de repetência e evasão nos anos iniciais do Ensino Fundamental no final da década de 90 e início do século XXI, principalmente no período da alfabetização, somados a baixa proficiência em leitura, escrita e habilidades na área de matemática; revelados pelos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a partir de 2005, mobilizaram diferentes políticas de formação continuada para professores alfabetizadores.

Essas políticas de formação continuada se materializaram nas ações do Ministério da Educação (MEC), no início do século XXI, em programas destinados à formação de professores em exercício à distância, em cooperação com os sistemas de ensino; vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, na qual se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Destacamos o Pró-Formação (1997-2004), direcionado à formação continuada de professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; o Pró-Infantil (2005) dirigido à formação continuada dos professores de educação infantil e o Pró-Letramento (2008-2012) desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, constituindo-se como um programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental centrado em alfabetização e matemática.

Recentemente, outro programa de maior abrangência relacionada à formação continuada de professores alfabetizadores foi implantado no Brasil. É o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um compromisso formal assumido em 05 de julho de 2012 pelo Governo Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental; reafirmando o que propõe o plano de metas Compromisso Todos pela Educação, previsto no Decreto 6.094/2007, especificamente no tocante ao inciso II do art. 2º. Para tanto, a política está estruturada em quatro eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e literatura; avaliação; gestão, controle e mobilização social.

Então, para compreender melhor os elementos constitutivos da formação continuada será necessário explorar fatos da realidade e entender sua fundamentação histórico-social; além das relações encontradas nas escolas, outras interações das esferas sociais e políticas que articuladas à educação e à totalidade social, interferem e consolidam a formação docente.

Esta pesquisa pretende contribuir para os estudos sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, elegendo para análise a proposta formativa na área da alfabetização e letramento trazida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Sendo assim, será norteada pela seguinte questão de estudo: Quais as concepções de formação continuada presentes na proposta do PNAIC?

Dessa forma, temos como objetivo geral dessa pesquisa analisar a perspectiva de formação continuada presente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC),

implantado desde 2013 junto às escolas públicas; e que tem sido desenvolvido com os professores alfabetizadores do Bloco Inicial de Alfabetização da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

E como objetivos específicos:

Historicizar as concepções de formação continuada no processo de formação de professores no Brasil.

Analisar os elementos norteadores das políticas públicas de formação para professores alfabetizadores que se consolidaram antes do PNAIC.

Identificar as concepções de formação continuada presentes na proposta do PNAIC.

Para tanto, o projeto de pesquisa apresenta o Estado do Conhecimento do objeto em estudo e propõe realizar uma análise documental da proposta de Formação Continuada do PNAIC oferecida aos professores alfabetizadores; tendo como abordagem metodológica o materialismo histórico e dialético, na condição de compreender as concepções de formação continuada que legitimam e sustentam essa formação docente. Espera-se, também como produto da pesquisa, a construção de uma prática social para a investigação e intervenção nos processos de formação docente dos professores.

Percurso metodológico da pesquisa

Tendo como objetivo principal analisar a perspectiva de formação continuada presente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), defini-se o materialismo histórico e dialético como abordagem metodológica deste projeto.

Nessa perspectiva se destaca, num primeiro momento, a importância de se considerar os professores alfabetizadores participantes da formação do PNAIC e seus formadores como sujeitos imprescindíveis da pesquisa, ou seja, tomar como ponto de partida o ser social que está presente nessa relação educativa.

Para essa fase de análise da proposta de formação continuada docente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, faz-se necessário conhecer, estudar e pesquisar todo material utilizado durante o curso, os documentos oficiais que norteiam essa referida ação de política pública; bem como o Estado do Conhecimento de nosso objeto de pesquisa.

No sentido de identificar as dimensões que perpassam essa formação continuada de professores, considerando toda a análise documental; propõe-se a elaboração de um eixo teórico-metodológico que se expressa por meio do materialismo histórico e dialético o qual permite compreender o contexto histórico e seus determinantes, concebendo a realidade a partir da

apreensão de suas contradições na sua totalidade e tendo o trabalho como princípio ontológico do homem e desenvolvimento humano.

Entendemos que o objeto aqui especificado – formação continuada de professores alfabetizadores – é carregado de intencionalidades, ou seja, de projetos sociais e ações políticas de formação docente.

A escolha do materialismo histórico e dialético como método para nossa pesquisa; permite e contém a possibilidade de revelar tais intencionalidades, e ao mesmo tempo, propor novas concepções de formação de professores, que contenham elementos de emancipação em sua base, bem como, emancipação do sujeito docente e do sujeito formado.

Assim, elencamos para nossa análise e estudo, a princípio, as categorias trabalho, contradição, totalidade, historicidade e mediação.

Para a primeira fase de análise da proposta de formação continuada docente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, faz-se necessário conhecer, estudar e pesquisar todo material utilizado durante o curso, os documentos oficiais que norteiam essa referida ação de política pública; bem como o Estado do Conhecimento do objeto de pesquisa proposto.

Estado do conhecimento

Na fase de análise da proposta de formação continuada docente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Estado do Conhecimento permitiu extrair informações substanciais dessa formação, organizando-as e interpretando-as segundo os objetivos da investigação proposta.

A fim de analisar a perspectiva de formação continuada presente no PNAIC e historicizar as concepções de formação continuada no processo de formação de professores no Brasil; fizemos um mapeamento utilizando 11 bases de pesquisa muito importantes para os estudos sobre educação e formação docente, incluindo Revistas de Educação (Qualis A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5). Quanto às Revistas, encontramos artigos e reportagens nas seguintes: Revista Teoria e Prática da educação, Revista Educação Especial – UFSM, UNOESC & Ciência – ACHS, Nova Escola - Editora Abril, Educação e Cidadania, Práticas de Linguagem, Colóquio – Revista do Desenvolvimento Regional (Faccat) – Taquara/RS, Revista Diálogos Interdisciplinares (GEPFIP) – Aquidauana/MS.

Para esse mapeamento trabalhamos com um levantamento a partir de palavras-chave: formação de professores alfabetizadores, PNAIC, formação do PNAIC. Essas palavras foram

escolhidas, tendo em vista nossos objetivos de pesquisa e a relação com nosso objeto. Partimos da totalidade que seria a formação continuada de professores alfabetizadores, até a particularidade da formação de professores alfabetizadores no PNAIC. Outro elemento direcionador de nossa revisão bibliográfica foi o recorte temporal de 2013 até o presente momento. Tal recorte se deve pela implantação do PNAIC a partir desse período, e pelo mesmo ainda estar em vigência em 2015/2016. No âmbito desse estudo, destacamos no Estado do Conhecimento do objeto de pesquisa proposto:

QUADRO 1 – BASES DE PESQUISA - Fonte: Base de dados pesquisados em abril/maio de 2015.

BASES DE PESQUISA	TESES	DISSERTAÇÃO	MONOGRAFIA/ TCC	ARTIGO	REPORTAGEM	PÔSTER
SCIELO	-	-	-	-	-	-
IBCIT	-	2	-	-	-	-
GOOGLE ACADÊMICO	-	1	11	14	-	-
GOOGLE	-	-	2	5	-	-
ANPED 2013	-	-	-	-	-	-
ANPED REGIONAIS 2014	-	-	-	1	-	-
ENDIPE 2014	-	-	-	-	-	7
ANPAE 2015	-	-	-	2	-	-
II CONBAlf	-	-	-	17	-	-
ANPED 2015	-	-	-	1	-	-
REVISTAS	-	-	-	7	4	-
TOTAL	-	3	12	47	4	7

TOTAL GERAL	**73**

No que concerne às três dissertações encontradas, apresentamos algumas dimensões observadas: objetivos e problema de pesquisa, campo teórico explorado, metodologia e principais resultados.

A dissertação "A Formação continuada de professores alfabetizadores: do pró-letramento ao PNAIC" (SALOMÃO, 2014) teve como objeto de estudo as políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Analisou a implantação e implementação das ações desenvolvidas pelo governo federal no sentido de contribuir para a superação das dificuldades dos professores alfabetizadores no processo de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento dessa pesquisa teve como foco principal a análise do processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na rede pública de ensino no Município de Ponta Grossa em 2013. A pesquisa apresentou a seguinte problemática: Como se deu o processo de implantação do PNAIC a partir da consolidação do Programa Pró-Letramento?

Além da questão levantada, definiu como objetivos específicos: contextualizar a constituição das políticas públicas educacionais para a formação continuada dos professores a partir da década de 1990 no Brasil; identificar os aspectos do Programa Pró-Letramento que foram determinantes para a implantação do PNAIC; identificar a proposta de implantação do PNAIC para a formação dos professores alfabetizadores.

A pesquisa dialogou dialeticamente com os seguintes pensadores e teóricos: Marx, Ciavatta, Crozatto, Bruno, Duarte, Freitas, Frigotto, Gatti, Kuenzer, Saviani e Tardif.

O eixo teórico-metodológico se expressa por meio do materialismo histórico e dialético que concebe a realidade a partir da apreensão de suas contradições na sua totalidade.

Os procedimentos metodológicos adotados foram pautados na pesquisa teórica bibliográfica das principais produções que abordam a temática estudada; e na pesquisa documental do processo de consolidação do Programa Pró-Letramento no âmbito das políticas educacionais para a formação continuada de professores dos anos iniciais, bem como a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

A referida pesquisa pôde constatar que a constituição das políticas públicas educacionais para a formação continuada de professores a partir da dácada de 1990 no Brasil, passou por momentos importantes em sua contextualização, na redefinição do capitalismo e as implicações que esse processo causou na área educacional, constituindo entre o final do século XX e o início do século XXI, um período de transformações econômicas, políticas e sociais. Na conjuntura social de transformações, o processo educativo passa a ser concebido sob aspectos que enfatizam a busca por uma qualidade no ensino, tomada por programas dentro das políticas educacionais que permeiem por caminhos que visem as reais melhorias.

Nesse sentido, a educação deve ir além de processos limítrofes, que deixem a desejar no aspecto relevante quanto a sua função social ou que regule erroneamente a qualidade dos programas educacionais, levando em conta os objetivos que norteiam seus discursos voltados para uma educação de qualidade para todos.

E como conclusão final, a pesquisa apresentou **limites** (vazio teórico, presente nos diferentes níveis e organizações do contexto educativo; a superação do senso comum; a formação inicial insuficiente adquirida nos cursos das instituições de ensino superior com falhas explícitas nos saberes acadêmicos, teóricos e científicos; a fragmentação e descontinuidade de ações nas políticas estatais voltadas às necessidades dos profissionais da educação) e **possibilidades** (o aprofundamento e atualização dos conhecimentos do professor; o papel de protagonista para o professor nas intenções dos projetos dos programas de formação continuada, fazendo parte de um fazer contínuo ao longo da constituição de sua vida profissional; o apoio financeiro do Governo Federal para o desenvolvimento dos programas de formação continuada do professor; a equidade ao acesso à formação e a articulação entre os domínios teóricos e práticos nas ações educativas) da formação continuada de professores.

A dissertação "Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no Ensino Fundamental de uma escola pública" (TEDESCO, 2015) teve por objetivo investigar de que maneira a Formação Continuada de professores alfabetizadores contribui para reflexão e tomada de atitude para melhoria da prática pedagógica utilizada no ambiente da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com orientação da política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e em contextos digitais, oportunizados pelo Programa Um Computador por aluno – PROUCA para o uso das tecnologias digitais e como vem interferindo no cotidiano de uma escola de ensino público municipal, da cidade de Fagundes Varela, RS.

A pesquisa apresentou a seguinte problemática: Quais contribuições a formação continuada de professores agrega à metodologia de professores alfabetizadores de anos iniciais do ensino fundamental de escola pública, com orientação da política do PNAIC e em contextos digitais, oportunizados pelo PROUCA?

A pesquisa foi subsidiada pelos teóricos: Bakhtin, Bardin, Cagliari, Charlot, Fagundes, Ferreira e Leal, Freire, Gatti, Imbernón, Moll, Moran, Nóvoa, Soares, Tardif, Zabala.

A abordagem metodológica para a pesquisa foi de cunho qualitativa, baseada em observações, questionário, análise documental; e de posse dos dados coletados, utilizou-se a análise textual discursiva.

Através da pesquisa realizada, foi possível perceber o comprometimento e a preocupação dos docentes com o ato de ensinar e aprender de maneira reflexiva, inovadora e qualitativa pela inserção das tecnologias digitais e o novo olhar para a aprendizagem de alunos no ciclo de alfabetização. Assim, os resultados demonstraram-se positivos e satisfatórios na opinião dos professores que efetivamente participaram das formações dos Programas Um Computador por aluno – PROUCA e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; considerando, assim, os tais programas, como instrumentos que auxiliam no desenvolvimento de competências e potencialidades para qualificar o fazer pedagógico no ciclo de alfabetização de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

E como conclusão final, a pesquisa considerou os programas de formação continuada tanto do PNAIC quanto do PROUCA como instrumentos que auxiliam no desenvolvimento de competências e potencialidades para qualificar o processo de ensinar e aprender no ciclo de alfabetização de alunos nos anos iniciais, com maior qualidade e motivação, avançando em sintonia com a disseminação das TDs.

A dissertação "A Formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do PNAIC" (SOUZA, 2014) teve como objetivo geral analisar os cadernos da formação continuada do professor alfabetizador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

A pesquisa apresentou o seguinte questionamento: Qual a concepção de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil que subjaz nos documentos do PNAIC?

Além dos questionamentos apresentados, definiu como objetivos específicos: compreender o PNAIC no contexto social e investigar a concepção de ensino expressa, principalmente, nos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* da formação do PNAIC, a partir da compreensão de aprendizagem e desenvolvimento infantil. A pesquisa dialogou dialeticamente com os seguintes pensadores e teóricos: Duarte, Durkheim, Hipólito, Kosik, Leal, Lukács, Marx, Vigotski, Mészáros, Mello, Smolka, Soares, Torriglia.

O método que orienta a investigação é o materialismo histórico e dialético, a concepção teórica da ontologia crítica de Lukács e a teoria histórico-cultural que teve como precursor Vigotski. Os procedimentos metodológicos adotados foram pautados na pesquisa teórica bibliográfica das principais produções que abordam a temática estudada; na pesquisa documental dos cadernos do PNAIC e nas teorias de Marx, Lukács e Vigotski. A referida pesquisa pôde explicitar que a formação continuada no PNAIC é um desdobramento das políticas de educação e, em seu sentido amplo da formação do ser social na qual a gênese está no trabalho, que no decorrer da história da humanidade e das complexificações do ser social se modifica até chegar à forma abstrata no Capital. Assim, a formação expressa no PNAIC surge para responder à problemática da não alfabetização e promover o direito de aprendizagem da criança. Mas, esse problema da realidade educacional existe há muitos anos. Assim percebeu-se que o interesse e a necessidade de propiciar a formação continuada ao professor não tem início com o PNAIC, já existiram outros programas que buscaram socializar o conhecimento metodológico, incentivar a reflexão e valorizar os saberes da prática do professor, reorientar as estratégias de ensino, compartilhar experiências, entre outros aspectos.

E como conclusões finais, a pesquisa identifica que a perspectiva teórica dos cadernos da formação do PNAIC é o "construtivismo" e o "sociointeracionismo", e, a partir destes apontamentos, apresenta algumas contribuições da psicologia soviética acerca do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento. Diante desse estudo, explicita que a formação propiciada pelo PNAIC – a partir da análise dos cadernos do primeiro ano da formação continuada – que visa formar os professores para garantir os direitos de aprendizagem das crianças, ainda apresenta condições incipientes para fornecer ao professor alfabetizador elementos e condições suficientes para ele realizar a atividade de ensino e para ampliar as possibilidades da aprendizagem da criança o que limita o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento humano. Assim, destacamos que o PNAIC foi abordado nessas três dissertações tendo como foco a sua implantação enquanto política pública, os cadernos de formação utilizados em 2013 e a sua relação com o PROUCA, outra política pública para a

alfabetização e formação continuada de professores alfabetizadores. Pretendemos avançar, privilegiando em nossa pesquisa, o PNAIC enquanto Política Pública de Educação e analisando a concepção de formação continuada presente no mesmo, possibilitando uma compreensão histórica e crítica sobre a formação de professores alfabetizadores. Considerando todos os documentos encontrados no Estado do Conhecimento sobre o objeto de pesquisa proposto, podemos agrupá-los segundo as categorias abordadas e metodologia utilizada.

QUADRO 2 – CATEGORIAS

CATEGORIAS	DISSERTAÇÃO	MONOGRAFIA TCC	ARTIGO	REPORTAGEM	PÔSTER	TOTAL
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	-	3	9	1	2	15 (20,6 %)
ENSINO E APRENDIZAGEM	1	2	5	-	-	8 (10,95 %)
FORMAÇÃO CONTINUADA	1	-	9	-	3	13 (17,8 %)
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	-	-	5	-	-	5 (6,84 %)
PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO	-	1	6	-	-	7 (9,58 %)
PNAIC	-	4	6	2	2	14 (19,17 %)
POLÍTICAS	1	2	7	1	-	11

EDUCACIONAIS						**(15,06 %)**
TOTAL GERAL	**73 (100%)**					

Fonte: Base de dados pesquisados em abril/maio de 2015.

A categoria "Alfabetização e letramento", abordada principalmente em artigos com relatos de experiências de professores alfabetizadores, traz o foco nas práticas docentes. Esses relatos são de professores que cursando a formação do PNAIC modificaram suas práticas em sala de aula e atingiram resultados exitosos com os seus alunos. As três monografias que abordam essa categoria enfatizam a importância da formação continuada do PNAIC na consolidação do processo de alfabetização das crianças até os oito anos e a ênfase no letramento e não apenas na decodificação da língua materna. Quanto à categoria "Ensino e aprendizagem", destacamos que as duas monografias encontradas e os cinco artigos abordaram as contribuições da formação continuada do PNAIC para a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem das crianças, principalmente em relação ao uso de materiais didáticos, jogos matemáticos e livros literários.

As categorias "Formação de professores" e "Formação continuada" foram objeto de reflexão no que tange a importância para a profissionalidade docente, mas não foi abordada a formação continuada atrelada à valorização do professor. A categoria "Planejamento pedagógico" foi abordada principalmente pelos relatos de experiência de professores alfabetizadores e orientadores de estudo. Essa categoria trouxe elementos importantes para o Ciclo de Alfabetização: a importância do planejamento pedagógico e do espaço de coordenação pedagógica, a figura do coordenador pedagógico na formação do PNAIC e a organização das práticas de ensino com o uso de sequências didáticas e projetos de trabalho. Relacionada com todas as demais categorias, temos a categoria "PNAIC", que aborda a apresentação do programa, documentos legais, mas principalmente a importância do programa para a consolidação do processo de alfabetização das crianças até os oito anos. A categoria "Políticas públicas de educação" analisa a implantação e o impacto do PNAIC como um dos programas do Governo Federal para a formação continuada de professores alfabetizadores; bem como o envio de recursos pedagógicos, avaliação e mobilização social para a aprendizagem das crianças.

QUADRO 3 – METODOLOGIA

MÉTODO/METODOLOGIA	DISSERTAÇÃO	MONOGRAFIA /TCC	ARTIGO	TOTAL

ANÁLISE DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA	**1**	**6**	**10**	**17**
ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO	**-**	**3**	**10**	**13**
ESTUDO DE CASO	**-**	**2**	**8**	**10**
MATERIALISMO HISTÓRICOE DIALÉTICO	**2**	**-**	**2**	**4**
PESQUISA-AÇÃO	**-**	**2**	**1**	**3**
RELATO DE EXPERIÊNCIA	**-**	**-**	**16**	**16**
TOTAL GERAL	**63**			

Fonte: Base de dados pesquisados em abril/maio de 2015.

Partindo dos objetivos do projeto de pesquisa proposto e das informações extraídas desse Estado do Conhecimento, podemos elencar algumas considerações importantes:

A maioria das publicações encontradas (58 documentos – 78,37% do total) é de autoria de professores ou pesquisadores das Regiões Sul e Sudeste do país.

A maioria dos artigos (41 artigos – 87,23% do total) foi encontrada em Anais de Congressos, Colóquios ou Seminários sobre Educação e Alfabetização; tendo o Google Acadêmico como suporte.

Os temas mais abordados foram: apresentação do Programa PNAIC, Alfabetização e Letramento, Formação continuada de professores.

A Formação continuada de professores, na maioria das vezes, é apresentada como necessária e importante para o aperfeiçoamento docente; mas não como elemento de valorização profissional.

Quanto à metodologia, as pesquisas são de base qualitativa, com relatos de experiências e o uso de entrevistas e questionários. As análises documental e bibliográfica também se destacam.

Essas informações atreladas à participação como ouvinte no Seminário do PNAIC da Região Centro-Oeste (2015); com a Comunicação Científica no II Congresso Brasileiro de Alfabetização (II CONBAlf – 2015) em Recife, e também como ouvinte na 37ª Reunião Nacional da ANPED (2015) em Florianópolis/SC nos permite fazer generalizações necessárias para o estudo analítico dos documentos do PNAIC. Entretanto, o Pacto ainda está em vigência, e nosso enfoque não será o discurso e a prática efetiva ou a aplicação das propostas da formação do PNAIC, e sim a compreensão da concepção que legitima e sustenta essa formação.

O nosso objeto de estudo vem sendo abordado, nessas pesquisas e relatos, numa perspectiva de formação continuada pautada na epistemologia da prática, com ênfase no ensino e aprendizagem das crianças.

Considerações parciais

A formação continuada do professor alfabetizador é uma categoria singular, dentro de um complexo estruturado, dialeticamente determinado pelas interconexões do geral e do particular. Nosso projeto de pesquisa visa compreender a singularidade da formação do professor alfabetizador no contexto educacional, que se expressa no PNAIC; bem como a particularidade (documentos e cadernos do programa), e as concepções de formação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento que neles se expressam, e, ademais, algumas relações gerais na conjuntura educacional.

Assim, com a investigação da concepção de formação presente nos documentos oficiais e nos cadernos de formação do professor alfabetizador, buscamos compreender elementos dessa formação que estão na proposta do PNAIC e que almeja formar um perfil de professor em um determinado modo de produção da existência humana.

Referências bibliográficas

1. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pró-letramento: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Formação de Professores: Fundamentos para o trabalho de tutoria – Fascículo do Tutor. Área de Alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2007.
2. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012.
3. _____. Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do PACTO e define suas diretrizes gerais. DOU de 05 de julho de 2012.
4. CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortêz, 1987.
5. FRIGOTTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
6. SANTOS, Edlamar Oliveira dos. A Formação continuada na rede de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção. Recife: PPGE/UFPE, 2010.
7. SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. Revista Linhas Críticas-Faculdade de Educação da UnB, v.17, nº32, 2011.

06

SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES INICIANTES DO ENSINO SUPERIOR

Juliana Santos da Conceição
Universidade Federal de Ouro Preto
julianasantosc@yahoo.com.br
Profª Drª Célia Maria Fernandes Nunes
Universidade Federal de Ouro Preto
celia@ichs.ufop.br

Resumo

A temática voltada para a docência universitária tem sido foco de pesquisas recentes no campo sobre a formação e a prática docente. Questionamentos referentes a quem são e o que sabem estes (as) professores (as) tem nos acompanhado em nossa prática profissional e de pesquisa. Este artigo apresenta resultados obtidos em uma dissertação de mestrado que investigou o perfil e os saberes que envolvem a atuação dos docentes nomeados na Universidade Federal de Ouro Preto no período de 2008 a 2011. A metodologia de abordagem quantitativa e qualitativa utilizou para a coleta de dados, além da analise de currículos lattes, a entrevista semiestruturada junto a professores nomeados na UFOP durante a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Para análise dos dados, utilizou-se o método de análise de conteúdo. Considerando a pluralidade de saberes, foi possível identificar quatro saberes que mobilizam o fazer docente dos sujeitos dessa pesquisa: o saber disciplinar ou saber do conteúdo; o saber das relações entre professor e aluno; o saber da experiência docente e da prática profissional e o saber adquirido nas relações constituídas na instituição. Acredita-se que a reflexão sobre a prática dos professores iniciantes pode auxiliar o fazer docente na universidade, uma vez que, de uma forma geral, esse é um espaço pouco explorado pelas pesquisas sobre a formação docente.

Palavras-chave: ensino superior, saberes docentes, professor iniciante

INTRODUÇÃO

A expansão do ensino superior nas últimas décadas trouxe um aumento significativo no número de alunos matriculados das universidades, e também trouxe um expressivo aumento de professores para atuação neste nível de ensino. Nesse contexto, investigar os saberes que envolvem a atuação do professor no Ensino Superior, fase ainda pouco explorada nos estudos sobre formação de professores, se torna necessário.

Este artigo apresenta resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado que investigou o perfil e os saberes que envolvem a atuação dos docentes nomeados na Universidade Federal de Ouro Preto, no período de implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni1), tendo como foco os professores que se encontram no início da carreira docente. Buscamos assim, trazer para análise, os dados coletados relacionados aos saberes mobilizados pelos professores iniciantes do Ensino Superior. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e foi uma das ações que integraram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A FORMAÇÃO E OS SABERES DE PROFESSORES INICIANTES NO ENSINO SUPERIOR

Na Educação Superior, a preparação para a docência está normatizada pela exigência legal, ancorada na LDB Lei nº 9394/1996, que determina a qualificação necessária para a docência universitária a ser realizada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os programas de mestrado e doutorado, conforme destacado no artigo 66.

Diante das exigências da legislação em vigor, é possível compreender que, diferente dos níveis de formação de professores da Educação Básica, não há um curso específico para a formação do professor universitário. A expansão do ensino superior, na década de 90, justificou a intensificação do controle do governo federal a este nível de ensino, o que fez as IES repensarem maneiras de melhoria da qualidade de ensino. Nesta época, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tornou obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e doutorado sob sua tutela, configurando-se como uma possibilidade de formação para os professores que atuarão no ensino superior.

No entanto, apesar desses esforços da Capes, não parece suficiente a participação dos professores apenas em estágios docentes durante a pós-graduação como um espaço de formação docente, a ênfase na pesquisa é o que ainda predomina. Para Zabalza (2004) a forma como o professor seleciona o conteúdo, a maneira de organizá-lo segundo as demandas do aluno, a seleção de estratégias capazes de conduzir o aluno à aquisição da aprendizagem, de forma crítica e reflexiva, ultrapassa o domínio dos conteúdos específicos de sua especialidade.

Nessa perspectiva, formar professores reflexivos sobre sua prática educativa é um ponto fundamental para garantir a melhoria do ensino universitário, que, por sua vez, pode ampliar as possibilidades de sucesso para os alunos na graduação. Isaia et al. (2006) destaca que a prática por si só não gera conhecimento. A reflexão na prática, e sobre ela, vai agregar novas formas de atuação docente, em termos individuais ou coletivos, tornando-se assim uma condição de formação e desenvolvimento profissional.

Compreende-se, portanto, que pensar em uma formação para a docência universitária supera a ideia simplista de que o conhecimento aprofundado em uma área e a habilidade de pesquisador são suficientes para a docência. Os estudos citados apontam a necessidade de um conhecimento pedagógico que vai além de dominar algumas metodologias de ensino. É preciso perceber os alunos e suas especificidades, sendo professores capazes de entender seu papel ético, político e social, buscando a reflexão constante sobre sua prática.

Considerando esse panorama de formação do professor universitário, e a pouca preparação para o desenvolvimento de competências pedagógicas para o fazer docente, cabe ressaltar o dilema

vivido, destacadamente, pelo professor iniciante que em "um dia dorme aluno e no outro acorda professor" . Nessa perspectiva, buscando discutir essa fase da carreira docente, tem-se como referência os estudos de Huberman (1992) sobre o ciclo de vida dos professores, que destacam a fase de entrada na carreira, que acontece em torno dos três primeiros anos, é marcada pela "sobrevivência e descoberta".

O aspecto da sobrevivência é traduzido como o choque com a realidade, momento em que ocorre o confronto inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula. Por outro lado, a fase da descoberta se apresenta como o entusiasmo inicial, a experimentação, o sentimento de fazer parte de um determinado corpo profissional.

O início de carreira apresenta-se como um processo singular na construção da identidade profissional do professor e de aquisição dos saberes docentes. Para Tardif (2012), o início da carreira é a fase mais importante para a estruturação do saber experiencial. É nesse momento que se constroem as bases experienciais que servirão de suporte para as práticas futuras.

Diante do exposto, verifica-se que nas últimas décadas um olhar sobre a formação de professores para o Ensino Superior se faz presente na literatura, uma vez que este nível de ensino é composto por professores que na sua formação inicial não estão ligados à prática docente. Cabe destacar que, além da discussão sobre a formação de professores para o ensino superior, outro dilema se apresenta no contexto universitário: a entrada de professores principiantes que nunca refletiram sobre o fazer docente, para os quais a única referência da docência se remete à sua vivência enquanto aluno.

Assim, o desafio da formação dos professores universitários está posto. Os estudos dos autores ora apresentados apontam que a formação do professor perpassa vários saberes construídos durante seu desenvolvimento profissional. É com o objetivo de identificar esses saberes docentes dos professores iniciantes que se propõe esse trabalho, com o intuito de contribuir, a partir das descobertas encontradas, com os estudos da área de formação do professor para o ensino superior.

PERCURSO METODOLÓGICO

O delineamento desta pesquisa foi organizado em dois momentos distintos. Em um primeiro momento a pesquisa orientou-se pelos princípios metodológicos da pesquisa quantitativa e em um segundo momento utilizou-se a abordagem qualitativa.

Nosso campo de pesquisa foi a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Inicialmente, para traçar o perfil dos docentes nomeados entre os anos de 2008 a 2011 na UFOP, período que

compreende a implantação do Reuni na instituição, foram consultados o Currículo Lattes dos 346 professores nomeados neste período. A consulta aos Lattes se pautou na identificação da formação acadêmica dos professores e na experiência como docente anterior à UFOP.

A partir desse levantamento do perfil docente, foram localizados 188 professores que se enquadravam na fase de entrada na carreira. Essa investigação considerou os primeiros quatro anos de carreira docente, em qualquer nível de ensino, como referência para delimitar os sujeitos dessa pesquisa.

Na segunda etapa, utilizou-se a abordagem qualitativa, o instrumento técnico utilizado nesta fase foi a entrevista semiestruturada e tiveram como objetivo principal identificar e analisar os saberes docentes dos sujeitos desta investigação a partir das informações sobre a formação acadêmica e a experiência profissional na docência. Foram entrevistados onze professores sendo oitos homens e três mulheres com média de idade de 36 anos, dez são doutores e um é mestre.

Para interpretação e análise das informações obtidas, foi utilizado o Método de Análise de Conteúdo, conforme as orientações metodológicas desenvolvidas por Franco (2008) e Bardin (2009).

OS SABERES MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES INICIANTES

Apresentamos a seguir os saberes mobilizados pelos professores iniciantes, sujeitos dessa investigação. Utilizou-se neste estudo o conceito de saberes docentes apoiados em Tardif (2008) que define "como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p.36).

(i) **O saber disciplinar ou saber do conteúdo**

Tardif (2012) e Gauthier (1998), em seus estudos sobre os saberes docentes, consideram o saber disciplinar como aquele que se refere ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Tardif (2012) aponta que o saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas, são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente. Considerou-se, assim, que o saber disciplinar ou o saber do conteúdo, aqui referenciado, foi um dos saberes que mais se destacou na fala dos professores.

Os dados das entrevistas revelam que os professores não têm em seus cursos de mestrado ou doutorado uma formação pedagógica para a docência. De forma difusa, alguns atuaram como auxiliares de professores em determinadas disciplinas, em estágios vinculados a bolsas de pesquisa, para o qual o conhecimento do conteúdo é o saber requerido. Outros não passaram por nenhuma formação pedagógica durante seus cursos de especialização *stricto sensu*, e sequer realizaram o estágio docente. Nessa perspectiva, quando questionados sobre as contribuições que os cursos de pós-

graduação nos quais estiveram vinculados podem ter trazido à prática docente, a grande maioria aponta que houve contribuições no que se refere ao conhecimento aprofundado na sua área de atuação, que, por sua vez, foi considerado o principal saber que baliza a formação e a prática docente, ou seja, o saber do conteúdo.

Zabalza (2004) já nos apontou em seus estudos que o domínio do conteúdo é condição básica para o ensino, mas não é suficiente. No entanto, verificou-se que este ainda é o saber que impera na universidade. Os professores entrevistados acreditam que este é o saber fundamental para o desenvolvimento da docência, saber este adquirido em seus cursos de formação, que predominantemente tem seu alicerce nas competências para pesquisa.

Verificou-se, assim, que os achados corroboram com as pesquisas já existentes, confirmando que o saber do conteúdo é o principal saber que fundamenta a atuação dos docentes do ensino superior. Shulman (2004 apud Almeida e Biajone, 2007) destaca que a chave para distinguir a base do conhecimento do ensino repousa na interseção entre conteúdos e pedagogia, ou seja, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do 6

conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentado pelos alunos.

Compreende-se, assim, apoiado nos estudos já existentes, que o saber disciplinar ou o saber do conteúdo não pode representar sozinho "O" saber docente. Juntamente com os outros saberes, entre os quais o pedagógico, o curricular etc., ele faz parte do reservatório de saberes disponível.

(ii) O saber das relações entre professor e aluno

Segundo Tardif (2012), a ação do professor é estruturada por duas condicionantes. Uma refere-se à transmissão da matéria (relacionada à sequência dos conteúdos, alcance dos objetivos, aprendizagem dos alunos, avaliação) e outra relacionada à gestão das interações com os alunos (preservação da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma). Esse autor ressalta que estas duas condicionantes, a transmissão da matéria e a gestão das interações, constituem o cerne da profissão docente. Gauthier (2013) corrobora os condicionantes apontados por Tardif, utilizando em seus estudos o conceito de gestão da matéria (conteúdo) e a gestão de classe (organização do tempo e do espaço de interações). No início dessa sessão identificou-se que um dos principais saberes que mobiliza o fazer docente dos professores é o saber disciplinar ou do conteúdo, identificado por Gauthier (2013), como a gestão do conteúdo. Foi encontrado evidências de que a gestão de classe também está presente como mais um saber importante no fazer docente dos professores do ensino superior, nesse trabalho, nomeou-se esse saber de saber das relações entre professor e aluno, saber que engloba as relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados das entrevistas revelaram as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes em início de carreira, quais sejam: a organização e administração do tempo da aula e a relação com os alunos. É interessante destacar que a questão da relação entre professor e aluno foi citada como um dos saberes necessários para a docência, sendo adquirido com o saber da experiência.

Ao tratar da relação professor aluno não podemos deixar de refletir sobre o novo perfil dos alunos da universidade e a concepção epistemológica do professor para atuar com esses novos sujeitos.

Diante desse novo perfil de aluno, os professores iniciantes desta investigação compreenderam durante seu fazer docente que a interação com os alunos era um aspecto importante para uma boa condução da aula e um facilitador da aprendizagem. Se em um primeiro momento ao ingressar na docência alguns professores iniciaram com uma prática pautada na transmissão de conteúdos dogmatizados e em relações autoritárias, trazidas de sua concepção de educação enquanto

aluno, a experiência sinalizou que esse não era o caminho a seguir, pois esse tipo de relação só distanciava os alunos da sua aula e de uma aprendizagem mais significativa.

(iii) O saber da experiência docente e da prática profissional

Permeado a esses saberes do conteúdo e do saber relacionar-se com os alunos, segundo os professores entrevistados, a prática docente é fundamentada, destacadamente, pelo saber da experiência, sendo por meio dessa experiência que os professores adquiriram os demais saberes necessários para o seu desenvolvimento profissional. O saber adquirido em sua formação acadêmica e o exemplo de outros professores também foram citados, mas com menor frequência.

Verifica-se que é por meio da experiência que os professores se descobrem professores e vão tecendo os saberes, descobrindo, experimentando diferentes formas de lidar com o conteúdo, com os alunos e com as práticas de ensino.

Encontrou-se nas vozes dos professores uma construção do fazer docente muito marcada pelo saber da experiência, tanto da experiência docente quanto da experiência trazida de suas profissões para a função docente. Identificou-se nessa investigação uma aproximação muito forte com os estudos já existentes, confirmando a ideia de Tardif (2012) em que o "saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria" (p.14). Os saberes experienciais são aqueles adquiridos e consolidados por meio da prática cotidiana da profissão docente e não provêm dos cursos de formação ou currículos, mas da relação dos docentes com o mundo do seu trabalho, levando em consideração sua história de vida e seu contexto histórico.

Ao revelar que os professores mobilizam seu fazer docente por meio dos saberes da experiência na docência e no saber da prática profissional, trazidas de outras profissões, verificou-se, apoiados em Tardif (2012), que o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos a priori, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o "professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática" (p.14). Sendo assim, as análises levam a um novo achado, o saber da experiência entrelaça a um novo saber, o saber adquirido nas relações constituídas na instituição, como veremos a seguir.

(iv) Os saberes adquiridos nas relações constituídas na instituição

Os dados apontam que existe um saber adquirido nas relações estabelecidas na instituição, que se configura nos momentos vivenciados durante as atividades administrativas, na relação com os pares, nos conflitos enfrentados nos departamentos.

Tardif (2008) destaca que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na instituição de ensino e na sala de aula. Ainda que o seu fazer docente seja alicerçado por outros saberes, essa mobilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionantes e recursos ligados a esse trabalho.

Há relatos de professores que consideram a participação nas atividades administrativas como uma possibilidade de conhecer melhor a universidade ampliando a sua visão, as dinâmicas vivenciadas, os problemas apresentados e os caminhos para as soluções. Nesse contexto, emerge também o saber adquirido nas relações constituídas na instituição.

Por outro lado, alguns professores consideram que as atividades administrativas atrapalham a sua prática docente, uma vez que se gasta muito tempo na parte burocrática, atrapalhando as atividades de ensino.

No entanto, essa não é uma fala recorrente, a maior parte dos professores que já assumiram atividades administrativas considera que elas agregam valor ao seu fazer docente, entendido como um espaço colegiado de troca de saberes e constituição de novos saberes, espaço onde é possível discutir e refletir sobre a docência.

Os espaços de troca proporcionados pela instituição permite a inserção desse jovem docente na dinâmica da universidade, as relações ali construídas afetam positiva ou negativamente sua prática docente, sua motivação em envolver-se com o curso, com os alunos, com os demais professores do departamento. Por meio dos relatos da pesquisa é possível apreender como é importante a construção de um espaço de trabalho colaborativo de construção de conhecimento. Com esse universo motivador, os professores sentem-se mais envolvidos com a instituição, florescendo um sentimento de pertencimento à instituição, o que influencia diretamente na sua atuação docente.

Compreende-se assim que os saberes docentes, além de serem temporais, plurais e heterogêneos, são personalizados e situados. Os saberes estão intimamente ligados à experiência e às relações mantidas na instituição. As interações ocorridas na instituição, tanto na sala de aula quanto no ambiente dos departamentos da universidade revelaram espaços importantes de constituição de saberes. Segundo Hargreaves (1998), as culturas dos professores, as suas relações com os pares figuram entre os aspectos mais significativos da formação para a docência. Para ele "o que acontece no interior de uma sala de aula não pode ser divorciado das relações que são forjadas no seu exterior".

(p.186). E é em meio às relações dos outros espaços escolares e uma cultura de colaboração institucional que os sujeitos dessa investigação mobilizam seus saberes docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados da investigação identificamos que são vários os saberes que mobilizam a prática docente dos professores iniciantes, localizamos no escopo de todo a pesquisa (i) os saberes disciplinares ou do conteúdo; (ii) os saberes que envolvem as relações entre professor e alunos; (iii) os saberes da prática profissional; (iv) os saberes adquiridos nas relações constituídas na instituição, todos fundamentados a partir do saber da experiência docente. Desse modo, percebe-se o professor como sujeito que produz e mobiliza seus saberes na sua prática.

A partir da análise dos dados, identificou-se que os principais saberes que mobilizam o fazer docente dos professores iniciantes confirmam os estudos anteriores. Mesmo em contextos diferentes, a literatura internacional sobre a profissão docente citada, por Tardif (2012), Gauthier (1998), dentre outros autores, destaca que os saberes que fundamentam a prática docente estão centrados nos saberes da experiência.

Cabe ressaltar que, diferentemente do que apontam os estudos revisados sobre a formação docente dos professores universitários (CUNHA, 2000; CHAMLIAN, 2003; FERENC, 2010), os dados apontam que os professores consideram que os cursos de pós-graduação contribuem para o "saber docente", sendo esse centrado no saber disciplinar ou do conteúdo. Percebe-se que, para os professores entrevistados, não há uma diferença relevante entre os saberes para a docência. Eles consideram que, ao dominar o conteúdo, os demais saberes podem ser adquiridos e reorganizados com a experiência profissional do professor, quando esse reflete, a partir da prática, sobre os saberes da docência.

Observou-se, porém, que o saber pedagógico não esteve presente na fala dos docentes ouvidos. Apesar de, em muitos momentos, os mesmos abordarem aspectos voltados para a competência pedagógica (como saber lidar com o aluno, as estratégias didáticas e a avaliação), eles não aproximam esses conhecimentos com o saber formal pedagógico.

Os saberes docentes são, portanto, plurais, construídos durante o processo de desenvolvimento pessoal e profissional, influenciados pela história de vida dos professores, sua cultura escolar anterior, seus conhecimentos disciplinares adquiridos nos cursos de formação. O professor toma como base seu próprio saber experiencial, em conjunto com sua relação com os pares e com os alunos.

Acredita-se que os indicadores para uma formação docente no ensino superior pode ser alcançado por meio de um diálogo constante com os docentes, buscando, assim, uma construção colaborativa para sua própria formação e seu desenvolvimento profissional, sendo a instituição de ensino superior um espaço importante de formação. Considerar os saberes que vêm de dentro das instituições e da sala de aula do professor pode ser um caminho para a discussão dos seus desafios e das possíveis soluções e compreensões do seu fazer docente.

Referências

1. ALMEIDA, P. C. A; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
2. BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
3. BRASIL; INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior no Brasil**. 2010.
4. BRASIL, Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 26/05/2012.
5. CHAMLIAN, H. C. Docência na Universidade: professores inovadores na USP. São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, Vol. 118, p. 41-64. 2003.
6. CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI,C.(org). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.
7. FERENC, A. V. F; SARAIVA, A. C. L. C. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEN, A.I.L.F. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
8. FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 3º edição: Liber Livro Editora, 2008.
9. GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS: Editora Unijuí. 1998.
10. GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS, 3º edição: Editora Unijuí. 2013.
11. HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professore na idade pós-moderna**. Portugal: Mc Graw-Hill, 1998.
12. HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.
13. ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Inep, (Coleção Educação Superior em Debate, v.5), 2006.
14. MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2006.
15. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14º edição. Petrópolis: Vozes, 2012.
16. ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

07

O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE - ENTRE O "CHOQUE DE REALIDADE" E A "DESCOBERTA" DA PROFISSÃO

Angelita Aparecida Azevedo Freitas[18]
Grupo de Pesquisa FOPROFI-UFOP
posmra@yahoo.com.br

Introdução

Passamos anos da nossa vida na escola, conhecemos bem este espaço, transitamos por ele geralmente com certa segurança durante um bom período de nossa vida, enquanto alunos. No entanto, este espaço se torna totalmente novo, desconhecido, temido, quando voltamos a ele em um outro papel, em um outro lugar: o de professores. O que era tão conhecido se torna, de repente, tão distante, tão obscurecido.

A inserção na carreira docente tem sido uma temática de interesse de estudos no Brasil e no contexto internacional, por se constituir uma fase crucial do desenvolvimento profissional. Trata-se de um período peculiar, no qual são vividos o "choque de realidade", a "sobrevivência" e a "descoberta", que vão marcando o jeito de ser docente de cada professor. É uma etapa da vida profissional geralmente vivida com grandes dificuldades pelos professores, que associam essa fase da carreira a sentimentos como solidão, angústias, agruras (GARCIA, 1999; HUBERMAN, 1995; LIMA, 2006; MARIANO, 2005).

O início de carreira é caracterizado por Lima (2006) como

> uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira do professor. É um momento dotado de características próprias, no qual ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vão caracterizar a profissional/professora ou o profissional/professor ao longo de sua carreira (p.9).

De acordo com Garcia (1999), citando Borko (1986), este momento de iniciação na carreira é vivenciado como "um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal" (p.113). Nesses estudos sobre o início da carreira docente têm-se enfocado o *choque do real* ou

[18] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente - FOPROFI/UFOP.

choque de realidade, ou seja, "a confrontação inicial com a complexidade da situação" (Huberman 1995, p.39) e as condições de permanência do profissional na docência, apesar de todas as agruras que vivencia.

Encontramos algumas definições de *choque de realidade* também em Mariano (2005), citando Veenmam (1988), como "a diferença entre o idealizado nos cursos de formação e o encontrado na realidade cotidiana das escolas." Esse choque é marcado pelo sentimento de *sobrevivência*, quando o iniciante se questiona: o que estou fazendo aqui? A *"sobrevivência*[2]" vivida no início da carreira é um termo utilizado por Huberman (1995) para designar um

> tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc (p.39).

Em contrapartida, no cotidiano da escola os professores podem experimentar "o sentimento de *"descoberta"*, o sentir-se profissional, ter a sua sala de aula. É essa descoberta a mola propulsora para a permanência do professor na profissão. Ela diz respeito ainda à motivação e ao entusiasmo que o professor cria diante do que a sua profissão vai lhe apresentando e é o que lhe faz permanecer na carreira (HUBERMAN, 1995).

De acordo com Freire (1997), ao se referir à chegada do professor à escola, como iniciante,

> dificilmente este primeiro dia estará isento de inseguranças, de timidez ou inibições, sobretudo se a professora ou o professor, mais do que se pensar inseguro, está realmente inseguro, e se sente tocado pelo medo de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de contornar as dificuldades (p.44).

Isso traduz o início da carreira docente, a entrada na profissão, como momento marcado por sentimentos diversos, como a insegurança, a incerteza e o medo.

As vivências no início da carreira docente

Este artigo aborda parte das análises realizadas em uma dissertação de mestrado que teve como principal objetivo investigar o processo de inserção e permanência do professor

iniciante na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Adotou-se como fundamentação teórico-metodológica a concepção de formação de professores como um *continuum*, baseada em Garcia (1995, 2009), Huberman (1995) e Nóvoa (1995) e da abordagem biográfica temática proposta por Josso (2002). Os participantes da pesquisa foram cinco professores iniciantes na EJA, um de cada cidade pertencente à 25ª Superintendência Regional de Ensino, Minas Gerais.

Dentre as categorias analisadas, trazemos, para esse artigo aquela relacionada às vivências no início da carreira.

De acordo com Freire (1997), ao se referir à chegada do professor à escola, como iniciante,

> dificilmente este primeiro dia estará isento de inseguranças, de timidez ou inibições, sobretudo se a professora ou o professor, mais do que se pensar inseguro, está realmente inseguro, e se sente tocado pelo medo de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de contornar as dificuldades (p.44).

Isso traduz o início da carreira docente, a entrada na profissão, como momento marcado por sentimentos diversos, como a insegurança, a incerteza e o medo. O medo do novo, de assumir um novo papel, foi algo percebido nas falas dos professores participantes. O medo se traduz ainda na incerteza sobre a acolhida no novo ambiente. Disso nos falam a professora Rosa e a professora Paula.

> ... eu acho que no início, o medo é esse de você não ser aceito, se eles vão gostar do que você vai falar, da sua maneira, se você vai ser muito criticado, se você vai ter todo material disponível, como que vai ser (Rosa).
>
> ... Uma mochila enorme, e o coração na mão (professora Paula)

Dentre as agruras no início da carreira, identificamos a preocupação do professor iniciante no relacionamento com seus pares dentro da escola, algo que se fez presente na fala da

professora Cristina. Ao mesmo tempo em que deseja fazer um bom trabalho, há receio de ser mal interpretada e de se tornar antipatizada perante o grupo.

> o início foi bem complicado. Às vezes a gente encontra pessoas que acham que a gente quer aparecer. E quando a gente começa, realmente quer mostrar trabalho, serviço, pra que os outros possam ver que você vai fazer bem aquilo. Mas às vezes você encontra pessoas que não veem com bons olhos. Então, não foi tão fácil assim (Cristina).

A professora Paula fala da postura que assumiu diante da crítica de outros colegas da escola, por ela ser iniciante.

> Ouvir que eu não vou dar conta, eu já ouvi, ouvir que eu sou nova, eu já ouvi, ouvir que eu não tenho experiência na área, eu já ouvi, então agora é mostrar totalmente o contrário, então o desafio estava aí. [...] E já espalhou no geral, que eu era novata, que era nova, que não iria dar conta, que eu não tinha noção nenhuma de sala de aula, e me criou esse obstáculo enorme, mas eu não tive medo nenhum, eu encarei (Paula).

Outro professor fala sobre a acolhida que teve nas escolas nas quais iniciou a sua carreira, avaliando-a como positiva sem, contudo, deixar de expor alguns desafios no relacionamento interpessoal com os demais funcionários da escola.

> Eu fui até bem acolhido, fui... nas duas escolas em que eu trabalhei eu tive um bom contato com as pessoas, lógico que você não vai agradar a todo mundo, não dá pra você achar que é tudo cor-de-rosa só e Hello Kitty, mas sempre tem uma pessoa que vai, até pelo fato de você se propor a fazer coisas boas... quando você se propõe a fazer coisas boas você compra briga também, porque tem gente ali que tá querendo que o sinal bata e chegar em casa logo [...] (Pedro).

A forma como se dará sua acolhida pelos alunos e como lidar com eles - principalmente com relação à disciplina e ao respeito necessário entre professor e aluno - é outro receio percebido entre nossos professores:

> A primeira dificuldade que eu tive é por eu ter começado bem nova em relação à disciplina, né? Porque às vezes eu tinha alunos que eu parecia ser colegas deles, na verdade na primeira vez que eu entrei numa escola a secretária falou comigo assim: "vai pra sala de aula", entendeu? Aí, depois ela falou: " você que é a professora que tá chegando? Menina, fecha essa cara, senão você não vai conseguir dar aula não", entendeu? Então, assim, primeiro a gente fica muito assim... [...] De repente, você se vê diante de um monte de aluno, você jovem ainda, alguns até da sua idade, né? Aí, você fica: será que eles vão me respeitar? Ai, meu Deus, será que vai dar certo? (Rosa).

Pesquisas têm mostrado que conseguir o manejo e a disciplina dos alunos - insegurança demonstrada pela professora Rosa - tem sido um desafio significativo entre os professors iniciantes. Rocha (2006) traduz muito bem esta experiência, quando diz que "a

sensação é única e solitária ao se ver diante de crianças de carne e osso e da necessidade de se colocar enquanto pessoa que conduzirá aquela multidão de desejos, energias, olhares" (p.69).

Encontramos ainda algumas dificuldades atreladas a um ambiente específico de trabalho, já que duas professoras desta pesquisa tiveram seus primeiros anos de docência em escolas rurais, embora não pertencessem àquelas comunidades. Com isso, além de viverem as agruras próprias do início da docência, o choque de realidade foi intensificado, por pertencerem a um mundo totalmente diferente daquele no qual foram trabalhar e iniciar a sua carreira.

> Lá (*na escola*) não funciona telefone. Falei: " meu Deus do céu!!!" [...]. Olhava pro lado, nada! olhava pro outro, nada! Falei: "vou sair andando aqui e vou embora", e chorava da hora que eu entrei na escola, até o final da aula, eu dormia e acordava chorando. *(Nesta escola, de zona rural, as professoras moram na escola durante a semana*). (Paula, grifo nosso).
>
> Meu primeiro dia, uma chuva! Chega minha tia e fala:
>
> - não tem carro pra levar a gente não, a gente tem que arrumar um carro por aí pra chegar lá, você tem que chegar lá pra trabalhar de qualquer jeito (Paula).
>
> As dificuldades na época eram por estar começando e às vezes deparar com, com lugares que era difícil acesso,... eu tinha um filho de sete meses que eu criava sozinha praticamente e... tive que mudar para uma cidade distante onde não conhecia ninguém. As dificuldades maiores eram essas, às vezes comunidades muito carentes, e... foi, eu acho que foi isso mesmo (Cristina).

Com essas falas identificamos dois aspectos importantes na realidade educacional de nosso país, que embora não seja objeto de nosso estudo, não podemos deixar de mencionar: a realidade, muitas vezes sofrida dos professores do campo, que não possuem condições de exercerem dignamente a sua profissão e ainda, as dificuldades de ser, ao mesmo tempo, mulher/mãe/professora. Ser mãe "sozinha" e professora iniciante é uma configuração singular de uma de nossas professoras, mas algo que traduz a realidade de muitas mulheres que dividem o seu tempo entre trabalho, família, filhos, estudos, assumindo diversos papéis sociais. Um olhar atento para esse cotidiano se faz necessário. É fundamental que estudos sejam intensificados no sentido de discutir as condições objetivas do ser professora na zona rural e, mais ainda, ser professora iniciante e mãe na zona rural, a fim de trazer luzes para esta realidade educacional.

Alguns outros desafios no início da carreira são apresentados pelos nossos professores. Um deles encontra afirmação nos estudos de Freire (1997), ao alertar para a questão

da distância, muitas vezes existente entre a teoria e prática nos cursos de formação, o que fragiliza a formação e compromete a atuação do professor, fazendo-o se sentir inseguro, incapaz. É o que nos mostra a fala seguinte. Vejamos:

> Por incrível que pareça, ainda em formação eu tinha vontade de dar aula na universidade. Porque, eu não sei, eu via às vezes os professores que simplesmente entregavam a apostila e deixavam a gente se virar. Eu ficava meio, é, revoltada com isso, sabe? E via que faltava um algo mais dentro do curso. Eu imaginava: como que eu vou me formar se eu não tenho muita prática, porque assim, eu via muita teoria eu não via muito a prática. Eu acho que na época que eu me formei faltou um pouco de prática (Cristina).

Uma questão importante, trazida pelo professor Pedro nos permite identificar mais um desafio vivenciado entre os professores iniciantes, que é a desigualdade entre os direitos dos professores veteranos e dos novatos no interior das escolas.

> Quando você chega na escola, no primeiro momento, você tem direitos iguais e isso é muito bonito, isso legalmente falando é muito bacana, mas, na prática, você não tem os mesmos direitos[...] O professor estreante ali, ele não tem direito de escolher nada (Pedro).

Monteiro (2006) discute a força de interesses e contradições presentes na instituição escolar e que se aplica não somente entre os profissionais, mas é algo mais complexo e amplo, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional passam também pelo relacionamento interpessoal nesse contexto. Diante disso, essa é uma questão que precisa ser considerada dentre os desafios vivenciados pelo professor iniciante.

> A escola é um emaranhado de forças que se contrapõem e se complementam em um jogo de valores do qual participam diretamente alunos, professores, funcionários e pais e também de forma indireta - mas nem tanto - os elaboradores de políticas públicas. O que acontece na escola é configurado por essas inúmeras forças existentes dentro e fora dela e aprender a ser professora é aprender a lidar com todas elas ao mesmo tempo (p. 37).

Outro desafio enfrentado por algumas professoras, que constituem seu *choque de realidade*, está relacionado pelas mesmas à experiência profissional que lhes faltava naquele momento de inserção na carreira – potencial que reconheciam em colegas mais experientes.

> As dificuldades eram as metodologias mesmo, de como ensinar melhor. Qual material usar? Qual técnica a utilizar? A gente não tinha esta experiência [...] Eu tinha supervisora lá, na época, que era muito velha,supervisora velhinha, que tinha aposentado e continuava, mas eu buscava apoio em outra professora (Marília).

> [...] Minha tia já tinha deixado todo o material, foi me explicando depois, foi perguntando, teve interesse, as outras pessoas que trabalhavam também me perguntavam; todo mundo me acolheu muito bem, quando eu tinha alguma dúvida, me ajudavam. Então eu queria fazer o melhor, mas como fazer o melhor, se eu não sabia como fazer? O medo mesmo, de errar … (Paula).

Na discussão sobre saberes docentes, Tardif (2002) traz grandes contribuições, defendendo que o professor é detentor de saberes e não um mero reprodutor de conhecimentos e saberes de outrem. Afirma que há um repertório de saberes que os professores detêm e se efetivam, de maneira articulada, em sua ação pedagógica. Dentre esses saberes, se encontra o saber experiencial, que advém da experiência, da prática. Embora faça um alerta quanto à natureza desse saber, o considera como legítimo. Nunes (2001) reafirma esta visão salientando que

> o repensar a concepção da formação dos professores, que até há pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que "aprendessem" a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituída pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência (p.38).

A valorização do saber experiencial é recorrente entre nossos professores. Trazemos mais alguns trechos da narrativa de Rosa, demonstrando como o saber da experiência é, por ela, reconhecido e valorizado.

> Eu tinha um professor que ele hoje já é aposentado, ele dava aula numa quadra e eu dava aula na outra, então ele me ajudava porque muita coisa assim, como a postura que eu tinha,... ele chegava perto de mim e falava: vou te dar umas dicas e aí eu fui melhorando e a prática também vai fazendo com que a gente melhore cada vez mais, né? (Rosa).

Percebemos a importância do apoio ao professor iniciante, algo que deveria ser assumido pela instituição escolar de maneira mais efetiva o que, no entanto, nem sempre acontece, conforme bem nos mostram os relatos. Lima et al (2007), em suas reflexões sobre as dificuldades vivenciadas pelos professores salienta que "a instituição escolar é decisiva no suporte que lhes dá (ou deixa de dar), a fim de os alunos não serem os grandes afetados pelas

evidentes e inescapáveis dificuldades que caracterizam o início da docência." (p.158) Essa ideia é defendida ainda por Rocha (2006)

O processo de tornar-se professora traz a ideia de continuidade; e a transição de estudante para professora iniciante solicita tanto o apoio da instituição escolar quanto de um modelo de gestão pedagógica preocupado com a apresentação à professora iniciante de um mundo por ela conhecido que, na especificidade do momento que se encontra, chega como desconhecido (p.69).

O sentimento do "não saber", a suposta incapacidade para lidar com situações em sala de aula, é uma característica marcante observada em estudos sobre professores neste período de sua profissão. Em um estudo realizado por Monteiro (2006), sobre a sua própria prática enquanto professora iniciante, ela relata que

> A vergonha de assumir o "não saber", levava-me a tentar manter uma imagem de uma pessoa que sabia, sobressaindo-se assim, as histórias de fachada. Este sentimento de vergonha de não saber, essa tentativa de não frustrar as expectativas que outros têm do nosso trabalho é que nos remete a um estado de solidão (p.34).

Esses sentimentos elucidados por Monteiro (2006) e em tantos outros trabalhos sobre professor iniciante, não são mencionados pelos professores de nossa pesquisa. A dificuldade do "não saber" não os manteve afastados, em estado de solidão, mas, ao contrário, os impulsionou a buscar em pessoas mais experientes uma ajuda para sua prática, como nos mostram os trechos das narrativas anteriores.

Além dos desafios vivenciados por cada um dos professores, que constituíram o seu choque com a realidade, percebemos que cada um traz, em suas lembranças, vivências positivas, momentos nos quais "sobrevivem" a cada dia e "descobrem" motivos que os fazem permanecer na profissão e assim, vão se constituindo enquanto professores, num contínuo processo de desenvolvimento profissional.

> Pensar em desistir, nunca pensei; depois que eu tomei gosto, nunca mais pensei em parar (Marília).

> Meus primeiros anos foram uma verdadeira escola e eu aprendi muito com os meus alunos, aprendi muito nos lugares que eu passei. Foi uma

> contribuição que, que eu imagino que em livro nenhum eu possa encontrar (Cristina).
>
> E eu agarrei com unhas e dentes a oportunidade e depois disso eu não parei mais, porque com o tempo fui conquistando meu espaço e fui mostrando que realmente eu fazia com amor, com dedicação e até hoje eu continuo nessa profissão e pretendo seguir em frente até eu chegar a ser uma professora de universidade, como eu gostaria (Cristina).Passam as primeiras semanas, quando começa dar certo, quando você vê - que é lógico que é um nervosismo qualquer um que tá iniciando depois de ter formado tem aquela preocupação: será que eu vou agradar? Vão gostar do meu trabalho? Todo mundo se pergunta isso, eu acredito que sim, né? - Aí depois você vai vendo como é que é a atuação, aí vai vendo como é que é a prática, vai lidando com as dificuldades e aprendendo cada vez mais, entendeu? (Rosa).

Considerando o desenvolvimento profissional como um *continnum*, Nóvoa (1995) destaca a importância das "redes de auto-formação participada" (p.26), nas quais a interação com os pares e o diálogo entre os professores constituem momentos privilegiados de formação. Segundo ele,

> A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. (p. 26)

Essa reflexão trazida por Nóvoa (1995) nos ajuda a pensar sobre os professores iniciantes, sujeitos desta pesquisa. Sabemos que a insegurança é uma característica geralmente presente nos professores em início de carreira e, por isso, muitos procuram a ajuda de professores mais experientes, o que nos é apresentado nos dois relatos anteriores e em tantas pesquisas que discutem esse tema. E, é partindo desta constatação que alguns países vêm criando programas de apoio ao professor iniciante, diante da percepção de que o desenvolvimento profissional é um *continuum*, portanto, é preciso dar suporte, apoio ao docente, quando esse deixa de ser estudante e passa a ocupar o cargo de professor. No entanto, o que se percebe é que são ainda experiências muito localizadas e pouco expressivas diante da necessidade latente de maior apoio ao professor em início de carreira.

Contribui com essa nossa reflexão um trecho extraído de Silva (1997). Segundo ela

> torna-se necessário que os professores principiantes sintam a necessidade de elaborar e desenvolver - em consonância com as características da comunidade escolar em que exercem a sua profissão - o seu próprio projecto de

> formação continuada [...] Será no seio da própria escola que o professor inexperiente encontrará o apoio necessário para continuar a sua formação através de um trabalho conjunto com um supervisor (p.59).

Chamamos a atenção para a importância do ambiente escolar como um lócus privilegiado de formação permanente ou continuada. Imbernón (2011) defende a formação centrada na escola, levando-se em conta o paradigma colaborativo entre os professores. A escola é considerada como "nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação" e o processo formativo dos professores passa pela valorização da "interdependência", da "abertura profissional", da "comunicação", da "colaboração", da "autonomia", da "autorregulação e crítica colaborativa"(p.86). Essa premissa é ainda defendida por Moita (1995) "Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações" (p.115).

Enfim, considerando a formação de professores como um *continuum*, na qual o início da carreira faz parte desse processo, é uma necessidade latente a implementação de políticas educacionais em nosso país de acompanhamento e apoio ao professor iniciante, favorecendo uma vivência mais amena e menos sofrida desse processo de iniciação; que as descobertas possam ser mais intensas, contribuindo para a permanência prazerosa na profissão.

Referências

1. FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho dágua, 1997.
2. GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto,1999.
3. _____ . A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. (org). Os professores e sua formação. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.
4. _____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, 2009. p. 7-22. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt.>. Acesso em: 30 jun. 2012.
5. HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 1995.
6. IMBERNON, Francisco. Formação docente e profissional- formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011
7. JOSSO, Marie-Christine. Experiência de vida e formação. Lisboa: EDUCA, 2002
8. LIMA, E. F. (Org.). Sobrevivências no início da docência. Brasília: Líber Livro Editora,2006.
9. LIMA, E.F. (et.al). Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. Educação e Linguagem, Ano10,n.15, pp 138-160, Jan/Jun 2007
10. MARIANO, A. L. S. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 10 jan.2012.
11. MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org). Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora, 2.ed.1995.

12. MONTEIRO, Hilda Maria. Eu não sabia o que agora sei ...: tornando públicas as minhas histórias secretas. In: LIMA, E. F. (Org.). Sobrevivências no início da docência. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
13. NÓVOA, A. (org).Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora, 2.ed.1995
14. NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Revista Educação e Sociedade, ano XXII, n. 74, abril,2001.
15. ROCHA, Gisele Antunes. E agora ... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, E. F. (Org.). Sobrevivências no início da docência. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
16. SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA,M.T.(org). Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto Editora, 1997
17. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2002.

08

TRABALHO DOCENTE E GÊNERO: APONTAMENTOS SOBRE A CONVOCAÇÃO DE PROFESSORES REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL ENTRE OS ANOS DE 2010-2014

Fabiana Moreira Vicentim1
Diego Camara de Lima2
GEPFAPe3

Resumo

Este artigo pretende apresentar um estudo quantitativo sobre a relação entre gênero e trabalho docente, e faz a sistematização dos dados encontrados nos Diários oficiais do Distrito Federal tendo como objeto de análise o concurso público realizado no ano de 2010 pela Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal para o Cargo de Professor de Educação Básica da Carreira Magistério Público, e que fez convocações para à assunção das funções no período de 2010 a 2014. Os resultados deste estudo mostram que há áreas de atuação de professores que têm em sua maior parte mulheres, outras que há ocorrência de mais nomeados homens e ainda algumas áreas em que há quase uma igualdade no preenchimento das vagas. Pretende-se com esse estudo verificar como a variável gênero é observada nas áreas de atuação profissional dos professores.

Palavras-chave: Escola pública, Distrito Federal, Gênero.

A título de introdução: gênero e docência

As mulheres são maioria no campo da educação, principalmente na educação básica. Muitas vezes tal fato é compreendido como algo natural, mas, é preciso atentar que a designação prioritária de mulheres para determinadas áreas é uma construção social e histórica, a qual interfere e em muitos casos determina a escolha profissional de homens e mulheres, ao definir quais são profissões de homens e profissões de mulheres, distribuindo diferencialmente homens e mulheres no mercado de trabalho. Tem-se aqui um dos princípios da divisão sexual do trabalho (HIRATA,2007).

Seja no Ensino Fundamental ou Ensino Médio o quantitativo de mulheres que ministram as disciplinas na escola é bem maior que a de homens. Carvalho (1996) em seu artigo "Trabalho docente e relações de gênero" trás os dados referentes às afirmações acima realizadas. A autora do estudo mostra que na década de 1990 na rede estadual de São Paulo 97,2% dos professores de 1ª a 4ª séries eram mulheres e que 75,5% dos professores de 5ª a 8ª séries e do 2º grau eram do sexo feminino.

Em 2011, dados divulgados pelo MEC/Inep/DEED, por meio da publicação Anuário Brasileiro da Educação – edição 2012 - revelaram que dos 2.045.351 professores da Educação Básica brasileira, apenas 19,3% são homens.

Entretanto, os motivos que desencadeiam esse cenário são pouco estudados por pesquisadores da área. Pesquisas revelam a escassez de referências sobre a ocupação notória das mulheres na área da educação. Segundo as pesquisas de Carvalho (idem) há uma quase inexistência de referências sobre a composição quase que totalitária das mulheres na educação básica. Para a autora "as discussões tentem a se utilizar de categorias quase sexualmente cegas e incapazes de revelar as possíveis consequências do fato de os trabalhadores em questão serem homens ou mulheres".

Nessa perspectiva, entende-se que o trabalho docente pode ser analisado sob diferentes aspectos, sindicalismo, relações de trabalho, formação docente, práticas docentes, gênero, dentre outros. Pode-se afirmar que trabalho docente está além do trabalho realizado em sala de aula, envolve ensino aprendizagem, a participação do professor no planejamento das atividades e do projeto político pedagógico, a gestão escolar, as relações internas e externas constituídas no contexto escolar entre os diferentes sujeitos – comunidade - alunos – professores – direção - funcionários – família. Compreende então, tanto os sujeitos, suas experiências e concepções e práticas como também as complexas condições e relações em que as atividades são desenvolvidas no âmbito escolar (DUARTE et al., 2008;2010; BIRGIN,2000).

É a partir dessa visão complexa da prática docente que se buscou verificar as relações de gênero dentro do quantitativo de convocados entre os anos de 2010 e 2014 no Concurso Público realizado pela Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal no ano de 2010. Foram pesquisados os Diários Oficiais de convocação e a partir dos dados obtidos foi possível identificar quais áreas são compostas majoritariamente por homens e por mulheres.

A relevância desse trabalho se justifica pela necessidade de melhor compreender as influencias das relações de gênero na constituição dos profissionais que atuam na docência e atentar para a influência da divisão sexual do trabalho na decisão sobre a escolha profissional.

Metodologia

A pesquisa insere-se nos estudos desenvolvidos no âmbito da disciplina Projeto 3, do curso de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília-UnB. Foi realizada em conjunto com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Pedagogos e Professores – GEPFAPe. Adotou-se como referencial metodológico a pesquisa quantitativa. Tal perspectiva orientou a escolha das atividades necessárias para a realização da pesquisa.

Partindo do entendimento que todo processo de pesquisa envolve algumas atividades, sendo elas a formulação do problema, o plano de pesquisa ou planejamento, a coleta de dados, a análise de dados e a comunicação da pesquisa (MOROZ & GIANFALDONI, 2006), para tanto, a pesquisa foi organizada em seis etapas.

A primeira etapa consistiu na realização de pesquisas bibliográficas. Na segunda etapa, iniciou-se o processo de sistematização dos dados coletados em conjunto com o GEPFAPe. Para tanto, considerou-se o quantitativo de convocações e convocações tornadas sem efeito contidas em 20 Diários Oficiais do Distrito Federal, dentre os anos de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014. Tais informações são referentes ao concurso realizado no ano de 2010 pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os dados obtidos foram subdivididos em duas categorias - professores desistentes e professores ingressantes - e organizados em outras três subcategorias: ano, sexo e área de atuação.

Na terceira etapa, analisou-se o número de professores ingressantes em relação ao número de professores desistentes, observando o ano e as áreas em que a desistência ocorreu com maior e menor incidência. Realizou-se também o levantamento do número total de professores desistentes e ingressantes, por ano e sexo.

Na quarta etapa, a partir do levantamento do número de professores ingressantes e professores desistentes, observou-se as taxas de ingresso e desistência a partir do recorte de gênero. Atentou-se para as áreas predominantemente ocupadas por homens e mulheres. Foram identificadas as áreas que apresentaram maior e menor desistência de homens e de mulheres e as áreas em que o ingresso e a desistência demonstraram números mais aproximados.

Na quinta etapa, foram sistematizadas as análises realizadas. E na sexta etapa produziu-se o relatório final em formato de artigo científico publicável e em formato de pôster.

Trabalho docente no distrito federal: uma análise das nomeações para as áreas de atuação, entre os anos de 2010 e 2014.

Após a pesquisa realizada foram encontrados 20 Diários Oficiais que continham os nomes dos candidatos convocados aprovados no concurso público realizado no ano de 2010 pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Podemos perceber que o ano de 2013 foi o que teve mais nomeações 1.932, porém o ano que teve o maior percentual de assunções foi o de 2011 com 87% das nomeações assumidas. No geral 84% dos candidatos tomaram posse de seus cargos.

Das especialidades

Foram convocados para assumirem vagas os candidatos de 26 diferentes especialidades, são elas: Atividades, Artes, LEM/ Espanhol, LEM/ Francês, LEM/ Inglês, Português, Matemática,

Fisioterapia, Música/ Guitarra, Odontologia, Telecomunicações, Biologia, Eletrônica, Filosofia, Física, Informática, Química, Sociologia, Piano Corepetição Erudita, Música de Câmara Erudita, Música de Câmara Popular, Violão Popular, Violoncelo, Prática Coral Barítono, Canto Erudito e Piano Suplementar.

Neste trabalho optamos por considerar apenas 12 das 26 especialidades encontradas.

Tabela 2 – Nomeados por especialidades

Área	Nomeações	Sem efeito	Posse	% posse
Atividades	1936	248	1688	51,6%
Língua portuguesa	513	49	464	14,2%
Artes	258	47	211	6,4%
Matemática	274	73	201	6,1%
Biologia	272	93	179	5,5%
LEM/inglês	162	30	132	4,0%
LEM/espanhol	97	11	86	2,6%
Sociologia	84	14	70	2,1%
Filosofia	91	22	69	2,1%
Física	81	15	66	2,0%
Química	78	22	56	1,7%
LEM/Frances	20	3	17	0,5%
Total	3.866	627	3.239	100%

Fonte: GEPFAPe

Verificamos com a tabela 2 o número de nomeados dentro das especialidades. Nota-se que a área com maior quantidade de nomeados foi Atividades com 1.936 nomeados, sendo que, 1.688 tomaram posse, o que corresponde a 51,6% dos convocados. LEM/Frances foi a especialidade que teve menos nomeados: 20, em que 17 tomaram posse, representando assim 0,5 dos nomeados.

Convocações por gênero

Consideramos nesta etapa do trabalho os nomeados que possuíam nomes considerados do sexo masculino ou feminino. Os nomes que não foram identificados como parte de uma das categorias foram considerados como "não identificados".

No ano de 2010 não houveram convocações. Abaixo foram identificadas as convocações de 2011.

Tabela 3 – Número de convocações realizadas em 2011

Área	Homens	Mulheres	Total
Atividades	17	158	175
Artes	4	10	14
LEM/ Espanhol	7	14	21
LEM/ Francês	2	3	5
LEM/ Inglês	9	22	31
Língua Portuguesa/ Português	11	19	30
Matemática	15	5	20
Biologia	9	7	16
Filosofia	6	0	6
Física	6	0	6
Química	6	0	6
Sociologia	4	2	6
Total	96	240	336

Fonte: elaborado pelos autores

No ano de 2011, do total de 336 convocados, 71% são mulheres, dessas 66% foram convocadas para a área de atividades. Apenas 29% dos convocados são homens, distribuídos em maior número em áreas de atuação referentes aos anos finais do ensino fundamental.

No ano de 2012, do total de 923 convocados, 75% são mulheres. As áreas de atuação que apresentaram maior participação de mulheres foram Atividades, 90%, e Artes com 69% de mulheres. Já as áreas que apresentaram maior percentual de homens foram Matemática, 70%, e Física, 100%.

Tabela 4 – Número de convocações realizadas em 2012

Área	Homens	Mulheres	Indeterminados	Total
Atividades	42	472	7	521
Artes	25	56	0	81
LEM/ Espanhol	5	13	0	18
LEM/ Francês	0	2	0	2
LEM/ Inglês	12	23	0	35
Língua Portuguesa/ Português	24	52	0	76
Matemática	59	21	0	80
Biologia	30	47	3	80
Filosofia	6	2	0	8
Física	6	0	0	6
Química	6	2	2	10
Sociologia	2	4	0	6
Total	217	694	12	923

Fonte: elaborado pelos autores

A partir da sistematização e análise dos dados referentes aos convocados em 2013, dentre os aprovados no concurso de 2010, foi possível identificar que dos 1.872 convocados 75% são mulheres e 25% são homens.

Tabela 5 - Porcentagem de convocações por área no ano de 2013

ÁREA	% HOMEM	% MULHER	TOTAL
Atividades	8%	92%	1.068
Artes	42%	58%	132
Biologia	39%	61%	104
Língua Portuguesa	27%	73%	191
Matemática	71%	29%	164
Sociologia	52%	48%	31
LEM Espanhol	25%	75%	16
LEM Francês	50%	50%	4
Química	73%	27%	30
LEM Inglês	30%	70%	94
Física	95%	5%	20
Filosofia	89%	11%	18

TOTAL	75%	25%	1.872

Fonte: elaborado pelos autores.

No ano de 2014, das 734 convocações realizadas, 35 % dos convocados são homens e 65% são mulheres. As áreas que apresentaram maior porcentagem de mulheres convocadas foram Língua Portuguesa, compreendendo 74% de mulheres convocadas para a especialidade, e Atividades, tendo 90% de mulheres convocadas para a área. Já as áreas que apresentaram maior percentual de homens foram Filosofia e Física, em ambas, 80% dos convocados são homens.

Tabela 6 - Número de convocações por área realizadas no ano de 2014

ÁREA	HOMEM	MULHER	TOTAL
Atividades	17	155	172
Artes	8	23	31
Biologia	25	47	72
Língua Portuguesa	56	160	216
Matemática	7	3	10
Sociologia	22	19	41
LEM Espanhol	13	29	42
LEM Francês	4	6	10
Química	17	15	32
Física	39	10	49
Filosofia	47	12	59
TOTAL	255	479	734

Fonte: elaborado pelos autores.

Com relação às convocações podemos observar que as mulheres se concentram em áreas que atendem os anos iniciais do ensino fundamental, já os homens atuam com maior incidência em áreas que atendem os anos finais do ensino fundamental. Outro aspecto observado é a presença mais expressiva de homens nas áreas das ciências exatas e biológicas, já a atuação das mulheres é mais concentrada em áreas das ciências humanas. Nesse ano não se constatou convocações na área de LEM Inglês.

Convocações Tornadas Sem Efeito

Tabela 7 - Número de convocações tornadas sem efeito no ano de 2011

Área	Homens	Mulheres	Total

Atividades	1	15	16
Artes	2	4	6
LEM/ Espanhol	1	2	3
LEM/ Francês	0	2	2
LEM/ Inglês	4	2	6
Língua Portuguesa/Português	1	2	3
Matemática	3	1	4
Biologia	2	0	2
Filosofia	1	0	1
Química	1	0	1
Sociologia	1	0	1
Total	17	28	45

Fonte: elaborado pelos autores

Observa-se que dos 45 convocados, 38% são homens e 62% são mulheres, porcentagem que reflete o quantitativo de homens e mulheres que não assumiram o concurso em 2011.

Tabela 8 - Número de convocações tornadas sem efeito no ano de 2012

ÁREA	HOMEM	MULHER	TOTAL
Atividades	1	23	24
Artes	0	2	2
Biologia	6	12	18
Matemática	12	1	13
Sociologia	0	1	1
Química	2	1	3
LEM Inglês	1	2	3
Filosofia	0	1	1
TOTAL	22	43	65

Fonte: Elaborado pelos autores

No ano de 2012, não se observou convocações tornadas sem efeito nas áreas de Língua Portuguesa, Física, LEM espanhol e LEM francês. Do total de 65 convocações sem efeito encontradas, 34% são homens e 66% são mulheres.

Tabela 9 - Número de convocações tornadas sem efeito no ano de 2013

ÁREA	HOMEM	MULHER	TOTAL
Atividades	11	94	105
Artes	12	14	26
Biologia	11	15	26
Língua Portuguesa	10	18	28
Matemática	28	11	39
Sociologia	5	5	10
LEM Espanhol	1	6	7
LEM Francês	1	0	1
Química	7	3	10
LEM Inglês	8	9	17
Física	7	1	8
Filosofia	7	0	7
TOTAL	108	176	284

Fonte: elaborado pelos autores.

No ano de 2013, observa-se que 38% dos homens não assumiram a vaga para professor e que 62% dos desistentes são mulheres. No mesmo ano o percentual de convocados, foi de 75% mulheres e 25% homens, fazendo um comparativo pode-se afirmar que quando se trata de convocações tornadas sem efeito a diferença nos percentuais entre homens e mulheres é menor. Ou seja, proporcionalmente, o número de homens que desiste da docência é superior ao número de homens que ingressam na profissão.

Tabela 10- Número de convocações tornadas sem efeito no ano de 2014

ÁREA	HOMEM	MULHER	TOTAL
Atividades	5	25	30
Artes	0	7	7
Biologia	17	7	24
LEM Espanhol	0	1	1
Química	3	1	4
Física	5	0	5
Filosofia	8	3	11
TOTAL	38	44	82

Fonte: elaborado pelos autores.

No ano de 2014, das 12 áreas pesquisadas, 7 apresentaram desistentes, desses 54% são mulheres.

Considerações finais

O quantitativo majoritário das mulheres nas publicações encontradas nos Diários Oficiais do DF, nomeadas para assumirem vagas como professoras, revelam um cenário já conhecido e estudado sobre a presença significativa de mulheres na área da educação.

Observa-se a concentração de mulheres, de forma ainda mais acentuada, nas áreas referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa massiva presença de mulheres na educação, está quase sempre vinculada a divisão sexual do trabalho. Logo, ainda no século XXI, encontramos as definições de "trabalhos de homens e trabalhos de mulheres" como determinantes na escolha profissional em nossa sociedade. Nessa perspectiva, a designação prioritária de mulheres e homens para determinadas profissões e ofícios são construções sociais e históricas. Esse é um dos fatores que explica a massiva presença de mulheres na educação básica.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. Cadernos de Pesquisa, n. 60, p. 3-14, 2013.

ARELARO, Lisete Regina Gomes et al. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. Rev. bras. Estud. pedagog.(online), v. 95, n. 239, p. 197-217, 2014.

CARVALHO, Marília Pinto De. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. Revista Brasileira de Educação, v. 2, p. 77-84, 1996.

DUARTE, Adriana. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007 The academic production on teachers' work in Brazilian basic education: 1987-2007. 2010.

HIRATA, Helena, and Danièle Kergoat. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Cadernos de Pesquisa 37.132 (2007): 595-609.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil1 Workers in education and political construction of the teaching profession in. 2010.

OCDE. *Professores são importantes:* atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Moderna, 2006.

09

PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

Alessandra Batista de Oliveira
Universidade de Brasília – UnB
Alessandratomaz75@uol.com.br

Resumo

O Pacto Nacional para o fortalecimento do Ensino Médio tem sido algumas das medidas políticas e pedagógicas que o Governo do Distrito Federal vem implementando na tentativa de mudar o atual quadro do Ensino Médio no Distrito Federal diante das estatísticas, tais como as altas taxas de reprovação e evasão escolar e baixos resultados demonstrados por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nessa perspectiva, esse estudo tem por objetivo geral compreender quais os sentidos da formação continuada do PNEM atribuídos pelos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal/SEEDF que participaram dessa formação no ano de 2014. A proposta metodológica da pesquisa se fundamenta no materialismo histórico e dialético para analisar essa política pública de formação continuada para os professores de Ensino Médio no intuito de identificar os elementos centrais que fundamentam a formação continuada do Pacto e nesse movimento elencar algumas categorias que constituem e fundamentam o trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio, Formação Continuada e PNEM.

Introdução

A universalização da educação básica constitui uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação 2011-2020, consubstanciado no Projeto de Lei nº 8.035/2010, em tramitação no Congresso Nacional. Nos últimos anos, duas mudanças importantes foram introduzidas na educação básica: a matrícula obrigatória no ensino fundamental a partir de 6 anos completos, ampliando a duração do ensino fundamental para 9 anos; e a obrigatoriedade de matrícula/frequência escolar dos 4 aos 17 anos de idade, introduzida pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que deverá estar implementada até 2016. Segundo o MEC, alguns dos grandes desafios para alcançarmos essa meta seja a acessibilidade, a igualdade de condições para o acesso e a permanência do aluno na escola.

Cabe lembrar, que de acordo com o Censo Escolar de 2012 grande parte das matrículas da Educação Básica se concentra nas escolas públicas, os dados apontam que em mais de 192 mil estabelecimentos de educação básica do País, estão matriculados mais de 50 milhões de alunos, sendo 83,5% em escolas públicas e 16,5% em escolas privadas. Isso retrata a importância de ações e políticas que valorizem a escola pública, e reconheçam esse espaço como um espaço de construção social e política que permita consolidar a emancipação humana.

Várias reformas marcaram essa modalidade de Ensino, e cabe ressaltar que em nosso país podemos dizer que existem vários "ensinos médios" e que o acesso a essa etapa da educação não é igualitário e nem universal. Outro elemento de grande relevância ao se tratar dessa etapa de ensino, é considerar que o trabalho faz parte da realidade da nossa juventude. Portanto, como pensar um sistema educacional com um grande números de adolescentes e jovens que já vivenciam a experiência do trabalho?

O Ensino Médio passou por várias transformações nas últimas décadas desde a implementação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/1996 (LDB) que, garante ao aluno do ensino médio uma formação de caráter geral, com a finalidade de aprimoramento do/a estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico bem como a preparação básica para o trabalho e a cidadania. Assim, o ensino médio compõe a Educação Básica, sendo sua etapa final tornando-se mais acessível. Esse cenário traduz a realidade de um ensino médio disponível para muitos, mas com um alto índice de evasão e reprovação escolar que nos leva a refletir sobre o quê e como estamos ensinando nas escolas, uma vez que a diversidade sociocultural permeia o ambiente escolar.

O Ensino Médio no contexto histórico brasileiro é marcado por um espaço de desigualdades sociais e contradições que no campo político e econômico sinalizam o projeto hegemônico que direcionam as políticas de Educação no Brasil, com uma forte influência dos organismos internacionais, que orientam a Educação às demandas do mercado de trabalho. Uma das grandes contradições que marcam o contexto do Ensino Médio no Brasil se dá na dualidade da formação técnica, geralmente destinada a população de baixa renda ou classe operária, e a formação humana integral, onde os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam presentes e integrados.

Essa disputa política e ideológica tem promovido em alguns momentos avanços e em outros momentos retrocessos na construção de um Ensino Médio que promova uma formação humana integral com vistas à emancipação humana, pautada pelas transformações sociais, políticas e culturais que fundamentam uma sociedade igualitária. Essa concepção de ser humano é contrária a toda a lógica do capital, e representa um grande desafio.

No intuito de promover mudanças nessa realidade a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) apresentou à comunidade escolar o Projeto Político e Pedagógico da Semestralidade que prevê a reestruturação da organização curricular do Ensino Médio e a organização de seus

componentes curriculares em semestres. A semestralidade foi aplicada nas escolas de Ensino Médio da Rede Pública do Distrito Federal em 2013, como projeto- piloto, em escolas que optaram por aderir a essa proposta, com indicativo de ampliação da semestralidade a toda rede de ensino médio do DF a partir de 2015.

O documento elaborado pela SEDF para a validação da proposta no ano de 2013 - Currículos em Movimento/4º Ciclo - Semestralidade no Ensino Médio aponta dados estatísticos, que comprovam uma redução significativa do número de reprovações e evasão escolar no ano de 1997, sem comprometer a qualidade do processo de aprendizagem, evidenciando nesse período um alto índice de aprovação.

O Projeto Político e Pedagógico da Semestralidade contempla a formação continuada de professores por meio de capacitação oferecida pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) na busca de estratégias metodológicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem e uma efetiva prática pedagógica. Essa formação aconteceu na própria escola, de forma descentralizada, respeitando as características de cada comunidade escolar. Nesse sentido, os professores formadores da EAPE preparam os coordenadores pedagógicos de cada escola que, junto com os coordenadores intermediários Gerências Regionais de Ensino (GRE) são responsáveis por fomentar essa capacitação. A proposta pedagógica é fundamentada na metodologia da reflexão-ação-reflexão, ou seja, na formação de um professor reflexivo, entendido como um

> [...] profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interacções da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem. No contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem (GÓMEZ, 1992. p.104).

Essa formação considera a importância do papel do professor como profissional reflexivo que é levado a pensar sobre suas vivências e sobre a realidade da escola em que está inserido, de maneira que ele acrescente experiências inovadoras e que consolidem sua formação continuada.

Dentro dessa mesma perspectiva de melhorar a qualidade do Ensino Médio, a SEDF assinou em 2014 o Pacto Nacional para o fortalecimento do Ensino Médio/PNEM, que têm como pilar central a formação continuada dos professores que trabalham diretamente com essa modalidade de ensino. O PNEM é um acordo por meio do qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias de estado de educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, com o propósito de

realizar uma ampla reflexão sobre várias temáticas que são presentes no contexto dessa modalidade de ensino, com destaque para os "Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral", em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio/DCNEM e com a nova proposta curricular do DF.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação, assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas.

O PNEM representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais na formulação e implementação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.

No primeiro momento duas ações estratégicas foram articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador/ProEMI e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio, que se iniciou no primeiro semestre de 2014 e consolidou a primeira etapa do Pacto.

O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, é uma das estratégias do Governo Federal para induzir as escolas na elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio para a oferta de educação de qualidade com foco na formação humana integral. Neste sentido, busca materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012). Esse programa tem foco na elaboração, por parte da escola, de projeto de redesenho curricular (PRC) que apresente uma perspectiva de integração curricular, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, com as diferentes áreas que compõem o currículo, conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A formação do pacto tem na sua formulação alguns objetivos definidos, como: promover melhoria da qualidade do Ensino Médio; ampliar os espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da educação básica; desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas; e, fomentar o desenvolvimento de práticas educativas

efetivas com foco na formação humana integral, conforme é apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais;

De acordo com os novos direcionamentos das políticas públicas é preciso redefinir os objetivos e atribuições do Ensino Médio numa perspectiva de uma Formação Humana Integral, que seja capaz de propiciar ao aluno a compreensão da vida social, dialogando com a evolução técnica-científica, dentro de um contexto histórico e das relações de trabalho.

No caso do Distrito Federal, a execução do Pacto conta com a parceria da Universidade de Brasília (UNB) e da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape). A formação será oferecida para os professores e coordenadores pedagógicos das escolas regulares de Ensino Médio e do 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mobilizando 107 escolas das 14 regionais de ensino, com cerca de 40 professores-formadores (professores da EAPE), 200 orientadores de estudo (que são os coordenadores das escolas) e aproximadamente 5.000 professores da SEDF.

A formação se dá no formato de multiplicadores, no mesmo formato do curso Currículo em Movimento, onde os coordenadores das escolas recebem a formação pelos professores da EAPE, que por sua vez recebem a formação pelos professores da Faculdade de Educação da UNB e posteriormente, são responsáveis por transmitir à formação dentro das escolas junto aos professores nos horários destinados a coordenação pedagógica, o diferencial está nas horas indiretas do curso que acontecerão em ambiente virtual, por meio da realização de atividades e postagens em fóruns, na plataforma moodle da Universidade de Brasília.

O que se observa em âmbito nacional e, inclusive no Distrito Federal (DF) é que a partir dos baixos índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) o governo vem estabelecendo políticas educacionais com intuito de melhorar esses índices e vê na formação continuada docente um dos pilares centrais dessas políticas. De acordo com o Caderno I/ PNEM

> Para avançar nessa travessia, é fundamental o seu envolvimento nesse processo, lutando pela melhoria das condições de trabalho, incluindo remuneração e carreira e, ao mesmo tempo, apropriando-se criticamente dos conteúdos das novas DCNEM para que, juntamente com os colegas professores, seja possível contribuir coletivamente para a sua materialização no chão da escola (BRASIL, 2013. p.39).

Podemos citar como uma dessas políticas o PNEM que tem com eixos norteadores da formação continuada docente: a escola como o lócus para a formação continuada; a perspectiva do

professor como sujeito epistêmico; e a reflexão articulada à fundamentação teórica e à prática docente.

No primeiro eixo, a escola como o espaço de atuação do professor, seria o lugar mais apropriado para ele pensar, refletir e oportunizar mudanças na sua prática pedagógica por meio de uma reflexão com os seus pares para consolidarem saberes, que promovam mudanças na realidade da escola em que estão inseridos. No DF, o PNEM resgata os horários de coordenação, muitas vezes utilizado somente para correção de avaliações, preenchimento de diários, planejamento das aulas, reuniões de cunho administrativo e burocrático, como momentos de estudos que promovem conhecimentos teóricos por meio da discussão de temáticas pertinentes ao universo das escolas públicas de Ensino Médio.

O que o PNEM traz como concepção metodológica é promover uma reflexão sobre a prática dialogando com a escola, no intuito de favorecer princípios e diretrizes para a organização do trabalho pedagógico. E dentro dessa perspectiva cabe destacar

> O espaço escolar, como lócus de formação, realiza-se como tal, se um conjunto de iniciativas for tomado como o objetivo de faze-ló existir. A sua existência é, em potencial, mas não se faz por si própria, depende, no mínimo, da vontade de se constituir um ambiente que privilegie a discussão ampla, as trocas de ideias expressas nas falas e nas ações dos sujeitos que há compõem, na liberdade de propor e poder decidir. A escola, com espaço de produção das práticas, assume importância significativa na formação continuada, daí a necessidade de recuperá-la como espaço pedagógico formador e fortalecê-la internamente. Por outro lado, essa ênfase na escola implica a construção de uma cultura institucional e condições de trabalho docente que favoreçam o desenvolvimento da formação continuada e do trabalho coletivo (SANTOS, 2010, p.76).

O PNEM, o eixo do professor como sujeito epistêmico, vem na perspectiva de elaborar e produzir conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade. Com esse olhar o processo formativo dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio estarão voltados para o desenvolvimento da temática "Sujeitos do Ensino Médio e formação Humana Integral", que orientará a discussão e o trabalho em todas as etapas do curso.

Em relação ao eixo que relaciona a prática, o curso privilegia a articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos. Tem como objetivo principal o aperfeiçoamento dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio com vistas à valorização da formação do professor.

Um dos problemas da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, é a dicotomia entre a teoria e prática, sendo a prática muitas vezes supervalorizada em relação o conhecimento teórico, fragilizando cada vez mais a profissão docente. Há que considerar os saberes

e conhecimentos que essas políticas entendem como significativos para que o professor realize seu trabalho efetivamente e com "qualidade", pois cada vez mais o trabalho docente vem se equiparando ao modelo de produção industrial e o professor vai perdendo sua autonomia, seu prestígio social e controle sobre seu próprio trabalho, no qual busca atender as demandas do mercado capitalista.

O professor deve assumir uma postura reflexiva sobre sua prática pedagógica e por meio da ação resolver os "problemas" que surgem no cotidiano. Nessa ótica é que a formação docente no Brasil tem caminhado, recaindo sobre o professor o "sucesso" ou o "fracasso" da escola.

A partir da política para o ensino médio centrada na formação do professor e Diante de uma realidade tão diversificada e muitas vezes complexa que os professores se encontram no ambiente escolar e da importância de seu papel para um processo de aprendizagem significativo e que construa a formação de um cidadão consciente e crítico, devemos proporcionar a esse profissional, condições necessárias para que ele desenvolva seu trabalho de forma eficaz e para isso, se faz necessário à formação continuada de professores. Portanto, questionam-se quais são os sentidos elaborados pelos professores da SEEDF em relação à formação continuada do PNEM?

Na ótica de uma nova sociabilidade, as políticas públicas para a formação de professores são muito propositalmente fragmentadas no Brasil e acabam sendo motivadas por avaliação dos sistemas educacionais, cujos programas propostos acabam delegando ao professor mudar a realidade dos "fracassos" na educação. Mas para uma melhor compreensão e análise da gênese dessas políticas, se faz necessário apontar e analisar algumas mudanças ou reorganizações do aparelho estatal que ocorreram nas últimas décadas, no cenário mundial para atender a lógica do capital, pois essas mudanças vão inferir direta ou indiretamente nas formulações das políticas públicas.

Segundo Castro (2007) um novo modelo de organização e gerenciamento de gestão pública vem surgindo nas últimas décadas, esse modelo tem como referencial o setor privado, seguindo orientações homogeneizadas de organismos internacionais, e que vem se consolidando no âmbito da educação. Os princípios de gestão estratégica e de controle de qualidade que são orientados para a racionalização, a eficiência e a eficácia, que representam as estratégias de mercado no mundo capitalista, ganham força na reestruturação do Estado, no mundo todo e vão direcionar as políticas públicas.

A partir dessas referências, surge um novo modelo de Estado orientado por um projeto político com pressupostos do neoliberalismo, que Neves (2005) define como

> O projeto político da Terceira Via representa uma perspectiva de "modernização política", que procura orientar o ajustamento dos cidadãos, do conjunto sociedade civil e da aparelhagem de Estado

> na justa medida das demandas e necessidades do reordenamento do capitalismo. As referencias indicadas pela Terceira Via como de modernização estão ligadas organicamente ao (neoliberalismo). Portanto, ela pode ser apresentada como um programa comprometido com a atualização do projeto burguês de sociedade e pela geração de uma pedagogia voltada a criar uma unidade moral e intelectual comprometida com essa concepção. (p.67)

Para compreendermos melhor a gestão das políticas educacionais no Brasil é importante entendermos as reformas e o caminho que o Estado brasileiro tem trilhado nas últimas décadas, dentro do contexto latino-americano. As mudanças e o novo formato na gestão das políticas públicas sociais, principalmente no que se refere a sua implantação, tem resultado da ação de grupos de interesses, que são sujeitos ativos na sua execução. Segundo, Dalila (2009)

> O formato que a gestão das políticas públicas educacionais e, de resto, as políticas sociais em geral vêm adquirindo nos governos latino-americanos é definido pela formulação no nível central e a descentralização na implementação ou execução local. Os processos de autonomia no nível local foram reforçados pelas reformas de Estado que tiveram lugar nesses países, na década de 1990. (p.18)

Essas reformas são marcadas por medidas descentralizadoras que somadas a um ideário de uma democracia participativa, delegam aos "atores sociais" a implementação e execução das políticas públicas, em especial as educacionais. Dessa forma, a relação entre o Estado e a sociedade civil assume um novo formato, é estabelecida uma relação de "parceria", onde esses "atores sociais" são "empoderados" e o Estado vai atuar numa busca constante do envolvimento e participação da sociedade civil, para encontrar soluções para os problemas locais. Mas até que ponto esse movimento poderá contribuir para transformar a realidade? Principalmente, no âmbito escolar, pois para que o processo de gestão democrática na educação se consolide se faz necessária a participação da sociedade não só na execução dessas políticas como também na formulação, avaliação e fiscalização.

Cada vez mais tais políticas vêm buscando traçar um perfil profissional desejável para o professor pautado nas competências e, muitas vezes negligenciando realmente os elementos que compõe o trabalho docente dentro do contexto histórico e as condições de trabalho desse professor. A formação continuada no trabalho docente é um tema de grande relevância dentro do contexto da educação, pois o professor tem sido um dos grandes sujeitos do processo de aprendizagem. E, portanto, para formar e conformar as novas gerações. O que precisamos pensar e discutir são os pilares que norteiam as perspectivas de formação docente continuada que as políticas públicas contemplam.

Compreender quais os sentidos da formação continuada do PNEM atribuídos pelos professores da SEEDF é o objetivo geral desse estudo e como objetivos específicos: identificar as perspectivas de formação continuada para os professores de Ensino Médio presentes no PNEM; analisar a política pública de formação continuada para os professores de Ensino Médio: o PNEM; identificar os elementos centrais da formação de professores proposta pelo PNEM como política pública de formação; revelar os sentidos elaborados pelos professores em relação à formação continuada, bem como suas necessidades;

O estudo pretende construir um diálogo articulado os sentidos elaborados pelos professores da SEEDF em relação à formação continuada do PNEM com algumas categorias para compreendermos melhor todo o movimento que se faz presente na formação de professores, entre elas: o trabalho docente, a intensificação, a desistência, a resistência, precarização, a contradição, a relação teoria e prática; na perspectiva da metodologia do materialismo histórico e dialético, que busca na compreensão da totalidade ampliar as lentes do objeto a ser estudado.

A proposta metodológica da pesquisa se fundamenta no materialismo histórico e dialético para analisar a política pública de formação continuada para os professores de Ensino Médio: o PNEM, buscando revelar os sentidos elaborados pelos professores em relação a essa formação continuada, bem como suas necessidades. Nessa perspectiva, o estudo visa analisar e identificar os elementos centrais que fundamentam a formação continuada do Pacto e nesse movimento elencar algumas categorias que constituem e fundamentam o trabalho docente.

Essa perspectiva se efetiva no campo educacional pela práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. O Materialismo Histórico e dialético é apoiado num tripé em movimento: de crítica, de construção do conhecimento "novo", e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação, ou seja, a práxis em sua dimensão transformadora.

A escolha pela abordagem do materialismo histórico e dialético se deu pelo reconhecimento da ciência como um produto da história e da ação humana. Nessa perspectiva, a método caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da realidade humana nas suas relações sociais.

Referências bibliográficas

1. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I**: ensino médio e formação humana integral / Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes... et al.]. –Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.
2. CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta – São Paulo: Cortez, 2002.
   DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento:** quarto ciclo. Versão para validação, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/cad_curric/5ens_medio.pdf >Acesso em: 01 out. 2013.
3. GATTI, Bernadete A. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. (p. 05-70)
4. GÓMEZ, Angel Pérez Gómez. **O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA. António. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
5. NEVES, Lúcia M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.
6. OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulação e avaliação de políticas públicas educacionais.** In: DOURADO, Luís Fernandes (org.) Políticas e gestão da educação no Brasil. São Paulo: Xamã, 2009. (pp.11-30)
7. PIMENTA, Selma G.& GHEDIN, Evandro (Org). Professor reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002. (Parte I)
8. TRIVIÑOS, A. N. S. ***Introdução à pesquisa em Ciências Sociais***. São Paulo: Atlas, 2013.
9. ROLDÃO. Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n.34jan/abr. 2007.
10. SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A Formação continuada na rede municipal de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. Tese. Recife: PPGE UFP, 2010. P. 62-88.
11. SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. P. 90-134).

Simpósio temático 04
Marxismo e Educação

Coordenação: Noêmia Lipovetsky; Sandra Valéria Limonta Rosa

Comunicações

1. *Estado e políticas públicas* - Luciana de Gois Aquino Teixeira, Simone da Costa Estrela, Lúcia Helena Rincon Afonso.

2. *O "integral" da escola de tempo integral* - Terita Michele da Silva Ferreira, Wanderson Ferreira Alves.

3. *Críticas à concepção bancária de educação e apontamentos de uma concepção de educação crítica e transformadora de base freiriana* - Denise Elza Nogueira Sobrinha, Ruth Catarina C. Ribeiro de Souza

4. *Políticas educacionais neoliberais, violência subliminar e as implicações no trabalho docente* - Sherry Max de Souza; Marcos Jerônimo Dias Júnior, Renata Linhares,

5. *O professor e o seu trabalho: formação e profissionalização* - Dagmar Dnalva da Silva Bezerra

6. *Ontologia, ideologia, currículo e violência subliminar: relações e contradições no processo de (de)formação humana* - Marcos Jerônimo Dias Júnior, Sandra Valéria Limonta Rosa.

7. *Educação escolar em tempo integral e formação omnilateral: possibilidades emancipatórias* - Milene do Amaral Ferreira Vicente , Neide da Silva Paiva

8. *A teoria do ensino desenvolvimental de V.V. Davidov e o ensino escolar nos anos iniciais* - Mara Cristina de Sylvio.

9. *Professores experientes e o trabalho docente na escola pública de ensino fundamental: significados e sentidos da atividade de ensinar* - Sandra Almeida Ferreira Camargo, Sandra Valéria Limonta Rosa

10. *Representações e práticas sobre educação e educação profissional de docentes e discentes do IFG campus goiânia: quais possibilidades para a politecnia no ensino médio integrado?* -Ricardo Vidal Golovaty

11. *A escola pública de tempo integral no brasil: estamos ampliando tempos e espaços de ensinoaprendizagem para a formação omnilateral e emancipação de sujeitos?*-Renato Ribeiro Rodrigues, Sandra Valéria Limonta Rosa

12. *O trabalho docente no contexto da educação infantil e a personalidade como fenômeno social* - Bráulio Ramos Silva Altina Abadia da Silva

13. *Diálogo crítico com a perspectiva da didática da história desenvolvida atualmente na Alemanha: apontamentos a partir de algumas orientações marxistas* - Fernando Viana Costa.

Simpósio Temático 04
MARXISMO E EDUCAÇÃO

Noêmia Lipovetsky
Doutora em Educação
Faculdade de Educação/UFG
noemianet@uol.com.br
Sandra Valéria Limonta Rosa
Doutora em Educação
Faculdade de Educação/UFG
sandralimonta@gmail.com

Resumo

O objetivo deste simpósio temático é reunir pesquisadores, professores do ensino superior e da Educação Básica e estudantes de graduação e pós-graduação para debatermos sobre a educação brasileira e o trabalho docente na escola pública a partir dos fundamentos teórico-metodológicos do marxismo, visando o aprofundamento de conhecimentos, a crítica e a compreensão das relações entre política, educação, formação, trabalho e ensino a partir deste referencial. O simpósio temático "Marxismo e Educação" será também um espaço para a divulgação de pesquisas e para o debate tão urgente neste momento, a respeito das condições de trabalho na escola pública de Educação Básica. A relevância deste simpósio temático está tanto na socialização de pesquisas que buscam compreender criticamente a totalidade educacional brasileira quanto nos debates que poderão ajudar a pesquisadores, professores e estudantes na construção de contrapontos às atuais concepções, políticas e programas de formação (inicial e continuada) e de ensino, que se constituem com base numa concepção pragmatista e tecnicista de conhecimento e de trabalho pedagógico, dissociando-os e intensificando a exploração do trabalho dos professores nas escolas, chamados à responderem por si mesmos e em si mesmos por sua formação e pelos problemas de ensino e aprendizagem.

Bibliografia

1. LOMBARDI, José Claudinei. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas, SP: Alínea, 2012.
2. MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas, SP: Alínea, 2007.
3. SOUSA JUNIOR, Justino de. *Marx e a crítica da educação*. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.
4. MÉSZAROS, István. *A Educação para além do capital*. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.
5. GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
6. SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista de la educación*. Ciudad de Mexico: Grijalbo, 1965.

01

ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Luciana de Gois Aquino Teixeira
lucianadegois@hotmail.com
Simone da Costa Estrela
costaestrela@yahoo.com.br
Orientadora: Lúcia Helena Rincon Afonso

Resumo

Neste trabalho procurou-se entender as políticas públicas e sua relação com o Estado, sob a ótica marxista, considerando que as políticas públicas tem como plano de fundo a política, portanto a luta pelo poder. Depois procuramos fazer apontamentos sobre os conceitos funcionalistas das políticas públicas e, por último, fazer uma crítica sobre a formação das políticas públicas discutindo que o desejo neoliberal implica em ações e estratégias governamentais que, de forma geral, não se propõem a alterar as relações de classes estabelecidas na sociedade.

INTRODUÇÃO

Entende-se que as políticas sociais de educação são formas de interferência de um tipo determinado de Estado, com o propósito de manter as relações sociais existentes em determinada sociedade visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social (HÖFLING, 2001).

As políticas públicas são implantadas a partir de um projeto de governo, por meio da criação, formulação e implantação de programas, de projetos e ações voltadas para tais ou quais classes sociais. Portanto, assumem distintas "feições" em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo (HÖFLING, 2001).

Neste sentido, Azevedo (1997) concebe as políticas públicas como o "Estado em ação" ou o "Estado em movimento", ou seja, as políticas públicas são as respostas dadas pelo Estado à sociedade sobre o que escolhe ou não fazer sobre uma questão social específica. Uma política pública compreende uma modalidade de relação entre o Estado e a sociedade, revelando os modos de o Estado agir em relação aos problemas existentes.

Nesse entendimento, podem ser citados três pontos importantes a se considerar neste artigo: a relação entre Estado, classes sociais e políticas públicas; a discussão sobre as referências teóricas que embasam as políticas públicas contemporâneas; e o caráter determinante das políticas públicas na fase atual, haja vista não faltar ideólogos do capital, colocando no centro das suas ideias a necessidade de um Estado mínimo para o enfrentamento das questões sociais.

1. Marxismo e Estado

O Estado não é "senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa". Afirmação expressa no Manifesto Comunista, escrito por Marx e Engels em 1848, tratando da evolução do Estado e de suas políticas, sob a ótica do capitalismo.

Do ponto de vista marxista, o Estado é entendido como um instrumento repressivo sob o controle da classe dominante e exclusivamente colocado a serviço dos interesses dos dominadores. Marx e Engels (1982) não concebem o Estado com iniciativas destinadas a manter o equilíbrio social, todavia revelam que este se minimiza em face da ação da burguesia. Neste sentido, verifica-se que o Estado burguês não constrói. Seu papel não é edificar, mas destruir os obstáculos contra o avanço da propriedade privada, do lucro e da acumulação.

Para Marx e Engels, o Estado no capitalismo não é mais que uma consequência do desenvolvimento econômico, cuja classe dominante, a burguesia, opera as transformações que levam ao lucro e à acumulação contínua (MARX e ENGELS, 1982).

Ressalte-se que, o Estado é uma palavra quase ausente no Manifesto e a referência ao poder, é sempre o poder da burguesia. Esta constrói independentemente daquele. Ela quer que o Estado a deixe agir livremente e, claro, impeça a ação de seus adversários.

É na dinâmica das trocas típicas do capital, na geração de valor, no lucro, na acumulação e na imposição das forças produtivas, que se constrói o poder. A dominação burguesa e sua reprodução partem do próprio capital. Se o Estado é necessário, o é porque o modo de produção criou também os agentes de sua própria destruição. O Estado "é a confissão de que essa sociedade se enredou numa

irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis [...] e 'faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da'ordem'" (MARX e ENGELS, 1982: 191).

A produção e a reprodução não necessitam do Estado, mas ao contrário é ele que delas precisa. Sua ação aparentemente dominante é efetivamente dominada, porque a ação dominante se encontra na esfera da economia controlada por uma classe.

Para Engels (1978), o nascimento e o desenvolvimento do capitalismo não necessitaram do Estado, pois existem sociedades que se organizaram sem ele, não tiveram a menor noção de Estado ou de seu poder. Somente "ao chegar a certa fase de desenvolvimento econômico, que estava necessariamente ligada à divisão da sociedade em classes, essa divisão tornou o Estado uma necessidade" (ENGELS, 1978:195). Este Estado "em todos os períodos típicos é exclusivamente o Estado da classe dominante, de qualquer modo, essencialmente uma máquina destinada a reprimir a classe oprimida e explorada"(ENGELS, 1978:199).

A relação do marxismo com as políticas públicas tem como plano de fundo a política, portanto a luta pelo poder. Assim, pode-se compreender o que vêm de fato a ser as políticas públicas, do ponto de vista da dominação de uma classe social e em que condições essas políticas podem ser, no processo e no resultado, instrumentos capazes de concorrer ou não a favor das transformações que motivam o marxismo.

2. Conceito de políticas públicas

A política pública como uma área de conhecimento surgiu nos EUA, como subárea da ciência política, consoante SOUZA (2006), preocupada com os tipos de ações dos governos, sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado. Já na Europa, a área de política pública surgiu como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas acerca do papel do Estado e do governo.

A definição sobre o que seja política pública não é única. Em seu trabalho, a autora Souza (2006) cita Mead (1995), que define-a como um campo dentro do estudo da política, o qual analisa o governo frente a grandes questões públicas.

Menciona também Lynn (1980), que conceitua política pública como um conjunto de ações do governo a produzir efeitos específicos. Assim como, evidencia que Peters (1986) afirma será a soma das atividades dos governos, os quais agem diretamente ou através de delegação, e influencia a vida dos indivíduos. Ainda refere-se a Dye (1984) que delimita política pública como"o que o governo escolhe fazer ou não fazer". Mas, ressalta que outras definições enfatizam o papel da política pública na solução de problemas, como Laswell (1936), o qual descreve que decisões e análises sobre política pública correspondem a responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Alguns críticos apontam que, essas definições ignoram a natureza, o cerne da questão sobre política pública, deixando de lado o confronto em torno de ideias e interesses. Ou seja, por concentrarem o foco no papel dos governos, elas deixam de lado seu aspecto contraditório, conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos.

Considera-se que é importante registrar a classificação feita por Azevedo (2003), com aporte na literatura de Lowi (1964) que apontou a existência de três tipos de políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias.

As políticas públicas redistributivas consistem em redistribuição de "renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos" (Azevedo, 2003:38). São exemplos de políticas públicas redistributivas os programas de bolsa-escola, bolsa-universitária, cesta básica, renda cidadã, isenção de IPTU e de taxas de energia e/ou água para famílias carentes, dentre outros.

No entendimento desse autor, do ponto de vista da justiça social, o seu financiamento deveria ser feito pelas classes sociais de maior poder aquisitivo, de modo que ocorresse a redução das desigualdades sociais. Porém, em consequência do poder de organização e pressão dessas classes sociais, o financiamento dessas políticas acaba sendo feito pelo orçamento geral do ente estatal (AZEVEDO, 2003).

As políticas públicas distributivas são as ações regulares que todo e qualquer governo precisa fazer. Dizem respeito à oferta de equipamentos e serviços públicos, mas sempre feita de forma pontual ou setorial, de acordo com a demanda social ou a pressão dos grupos de interesse. São exemplos de políticas públicas distributivas

as podas de árvores, os reparos em uma creche, a implantação de um projeto de educação ambiental ou a limpeza de um córrego, dentre outros. O seu financiamento é feito pela sociedade como um todo através do orçamento geral de um estado (AZEVEDO, 2003).

Por último, existem as políticas públicas regulatórias que consistem na elaboração das leis que autorizarão os governos a fazerem ou não determinada política pública redistributiva ou distributiva. Se as últimas atuam no campo de ação do poder executivo, a política pública regulatória é, essencialmente, campo de ação do poder legislativo. Esse tipo de política possui importância fundamental, pois é por ela que os recursos públicos são liberados para a implantação das outras políticas. Contudo, o seu resultado não é imediato, pois enquanto lei, não possui a materialidade dos equipamentos e serviços que atendem regularmente a população. Assim, os grupos sociais tendem a ignorá-la e a não acompanhar o seu desenvolvimento, permitindo que os grupos econômicos, principalmente, mais organizados e articulados, façam pressão sobre os seus gestores (AZEVEDO, 2003).

E esta pressão pode ser feita de diferentes formas. Conforme descreve Chauí (2012), dois instrumentos servem para que uma classe social explore economicamente e politicamente outra classe social: o Estado e a ideologia. Através do Estado, a classe dominante exerce o poder sobre toda a sociedade.

3. Apontamento sobre políticas públicas

Se as políticas públicas fossem vistas como parciais, evidentemente não seriam aceitas. Como discorre Chauí (2012), a função da ideologia consiste em impedir uma revolta fazendo com que, aparentemente, as políticas públicas sejam legítimas, justas e boas.

Neste sentido, trabalhar com a literatura sobre políticas públicas é verificar que essas são o resultado de uma correlação de forças entre classes sociais antagônicas e frações da classe dominante, materializadas pelo Estado numa determinada formação social histórica.

É fundamental lembrar que, a visão de que não realizar determinada ação é uma atitude neutra, trata-se, na verdade, de um posicionamento que pode beneficiar

uns em detrimento de outros. Não se pode trabalhar com o termo "política pública" de forma superficial ou neutra, pois a construção, processo e implementação de políticas públicas servem à lógica dominante e legitimadora dos diferentes programas e ações implementadas pela máquina burocrática.

As políticas públicas são formas específicas de intervenções oficiais da classe dominante para manter o capitalismo em plena força. O desejo neoliberal implica em ações e estratégias governamentais, que não têm o poder e, frequentemente, não se propõem a alterar as relações estabelecidas na sociedade.

Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução das políticas públicas, pode-se até alcançar índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas, mas não quanto à avaliação crítica da política pública.

As políticas públicas deveriam definir a postura do Estado frente aos problemas enfrentados pela sociedade, estabelecendo como prioritários programas de ação coletiva, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelas classes desfavorecidas, visando maior equilíbrio social, ou seja, ser o resultado do interesse da comunidade na busca das resoluções de determinados problemas enfrentados pela mesma.

Em consonância a essa complexidade, as políticas educacionais, e neste bojo, as políticas públicas de assistência estudantil, se traduzem em expressão das lutas sociais. O PNAES é um exemplo, pois ele trouxe para agenda pública as demandas reprimidas de estudantes que não têm acesso aos direitos sociais, e que em sua maioria, abandonam seus estudos.É neste sentido que apresento, nesta parte do trabalho,a história e as iniciativas das Políticas Públicas de Assistência Estudantil no Brasil.

Segundo analisa Coelho (2012) não se tem dúvida de que o PNAES representou um avanço para a assistência estudantil em todo o país, pois, pela primeira vez, assumiu a característica de política nacional de assistência aos estudantes. Porém, a autora discorre que o PNAES e o REUNI não asseguram o financiamento da política em longo prazo e não faz previsão de recursos para a assistência estudantil como despesas fixas, assim, se torna um risco orçamentário para as universidades que se comprometeram e aumentaram a quantidade das

matrículas. A autora completa que sem a garantia do financiamento, a política nasceu com a sua continuidade e qualidade comprometidas, dessa forma, os recursos atualmente existentes para a assistência estudantil repetem os problemas históricos das divergências entre o que está disposto na lei e o que se tem na realidade, gerando insegurança da continuidade dos programas (COELHO, 2012).

Portanto, sabemos que a assistência estudantil se consolidou por meios de lutas estudantis, de movimentos de dirigentes institucionais, da sociedade civil como um todo, fazendo sua própria história na formação e na consolidação de um dos exemplos marcantes das políticas públicas deste país.

Referências

1. AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
2. AZEVEDO, J. M. L. de. Educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
3. CHAUI, M. O que é ideologia.São Paulo: Brasiliense, 2012.
4. COELHO, M. J. A política de assistência estudantil e a contrarreforma Universitária: estudo sobre o programa de moradia universitária na Universidade federal do ceará. Universidade Federal do Ceará, 2012.
5. ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
6. HÖFLING, Eloísa de Matos. "Estado e políticas (públicas) sociais".Cadernos de Educação. CEDES, v.21, n.55, Campinas, nov. 2001.
7. MARX, K. e ENGELS, F. "Manifesto Comunista". In: Textos, vol. III. São Paulo: EdiçõesSociais/Editora Alfa-Omega, 1982.
8. SOUZA, C. "Políticas Públicas: uma revisão da literatura". Sociologias, Porto Alegre, ano 8, no 16, jul/dez 2006.
9. SOUZA, Celina. "Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa". Caderno CRH,Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

02

O "INTEGRAL" DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Terita Michele da Silva Ferreira
FE-UFG-PPGE-28ª turma mestrado.
teritaferreira@yahoo.com.br
Orientador: Prof. Dr.Wanderson Ferreira Alves.
Professor FE-UFG

O projeto da escola de ensino médio de tempo integral é a menina dos olhos do governo de Goiás. Como uma das estratégias traçadas pelo Pacto pela Educação, promete melhorar a qualidade de ensino. Essa qualidade estaria relacionada à formação do estudante nas esferas: do trabalho e também o capacitando para os exames de ingresso nas universidades. Além de prezar pela educação crítica do aluno. Outros aspectos são ressaltados pelo Secretário da educação (Thiago Peixoto, em entrevista):[19] "... visando ainda a redução das desigualdades educacionais e o fim da situação de exclusão de milhares de alunos da rede pública."

Visto dessa forma, nos parece que o problema da educação em Goiás está resolvido. A meta é que até 2020 cem por cento dos Colégios Estaduais que oferecem ensino médio estejam integrantes do Projeto Novo Futuro, perspectiva esta destacada na propaganda dos feitos do atual governo em horário nobre, na TV aberta. O que nos cabe é analisar o que esconde a escola de tempo integral; suas projeções, suas contradições, seus avanços.

Ao lermos o Manual Operacional – Implantação do Programa em uma Rede Escolar-uma Nova Escola para o Futuro, nos deparamos, na introdução, com o diagnóstico realizado pelo ICE (Instituto de Co-responsabilidade pela Educação), que estuda as necessidades educacionais da juventude brasileira, com a intenção de: "desenvolver um modelo inovador em conteúdo, método e gestão para a escola de ensino médio "Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira". Com o estudo definem que: "... necessidade de a escola de nível médio ensinar seus alunos a ler, escrever; a estabelecer e fixar seus valores e a prepará-los para a escolha de uma profissão". Não seria essa definição muito simplista, diante do que se diz uma proposta inovadora de educação?

Para Gramsci, educação integral (omnilateral), universal deve ser mediada pela categoria trabalho (FRIGOTTO, 1996). Nesse sentido, o trabalho passa a ser pressuposto e ponto base da

[19] Secretário de educação de Goiás, 2012, ao discursar sobre a implantação da escolas de ensino médio em tempo integral, mais um passo dos objetivos previstas na Reforma Educacional: O Pacto pela Educação. http://www.thiagopeixoto.com.br/noticias.php

educação. O conhecimento aparece como algo universal, indissociável, impossível de separarmos teoria da prática É na perspectiva de educação abordada por Gramsci que existe a possibilidade da formação de uma nova hegemonia[20], ou seja, a educação servindo para a formação de um ser universal e, não se rendendo a lógica da reprodução capitalista. Ao citar Gramsci, FRIGOTTO (1996) ressalta uma educação universal em que:

> (...) o sentido do trabalho como princípio educativo e as bases do embate da concepção e prática educativa, na perspectiva de uma formação humana dentro dos interesses unidimensionais do capital e da luta por uma formação omnilateral ou politécnica na ótica dos interesses dos trabalhadores (GRAMSCI apud FRIGOTTO, 1996, p.48)

Como bem destaca FRIGOTTO (1996), a escola capitalista tem, ao longo dos anos, se firmado como uma instituição importante para produção/ reprodução do sistema capitalista. Na verdade, podemos distinguir dois grupos de escolas: 1° o da classe elitista, que forma seus alunos para atingirem as melhores posições sociais (em geral o ensino privado). São, portanto, esses egressos que continuarão a ditar os rumos da sociedade. Em 2° lugar, temos a escola da classe trabalhadora (em geral da rede pública de ensino). Estes são instruídos para um encaminhamento precoce para o mercado de trabalho, para assumirem cargos de menor relevância social, com uma educação mais frágil, geralmente, não possuem criticidade suficiente para questionar o sistema, e aceitam ou se conformam com sua condição de submissão. A escola, portanto, cumpre seu esperado objetivo-a sua improdutividade produtiva, sendo fiel a terminologia de FRIGOTTO (1989), ou seja, a questão da estrutura assimilada pelo aluno/sujeito como sendo do indivíduo.

> A definição da renda, neste raciocínio é uma decisão individual. Se passa fome, a decisão é dele (individuo); se fica rico, também (aqui reside, ..., o amago da ideologia burguesa que justifica e mascara a desigualdade estrutural do modo de produção capitalista (FRIGOTTO,1989, p.50).

É evidente que não se trata de mero idealismo dos teóricos da escola de Chicago, lócus dos ideólogos da Teoria do Capital Humano. Toda a estrutura colaborou para legitimá-la. Um discurso

[20] Utilizaremos a categoria hegemonia tendo por referência a concepção de Gramsci, que a compreende como o controle cultural ou ideológico de uma classe sobre a sociedade.

ideológico que tem como princípio valorizar ou não o indivíduo a partir do investimento que efetuou em sua formação. A culpa recai sobre o indivíduo. E como bem observa Freitas:

> (...) dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as "distorções" de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, p.383)

Apesar da repercussão negativa entre o sindicato, professorado e o meio acadêmico, de enorme pressão sob os deputados para a não aprovação do projeto, este foi votado e aprovado na calada da noite. Desde então, já no primeiro semestre de 2012, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás, promove uma reforma do sistema estadual de ensino, que se diz inovador. No Pacto, estão estabelecidos cinco pilares: A- Valorizar e fortalecer o profissional de educação; B- Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; C - Reduzir de forma significativa a desigualdade social; D- Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito, E- Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura na rede estadual de ensino.

Sendo assim, um dos pontos mais alardeados como estratégias de legitimação da Reforma é a expansão do número da escola de tempo integral, em especial a inclusão das escolas de ensino médio, os chamados CEPIs (Centro de Ensino em Período Integral). Já na sua implantação, em Goiás, 15 escolas foram contempladas com o projeto Novo Futuro, sendo oito escolas na Capital e sete no interior do Estado. Em suma, trata-se da implantação de uma nova ideologia educacional, baseada na Tecnologia Empresarial Odebrecht, ou seja, todo um projeto administrativo empresarial sendo aplicado na escola, no intuito de oferecer uma educação integral. Defina-se integral como sendo a formação em três aspectos do indivíduo: pessoal, profissional e acadêmico. Para que o projeto fosse implantado se efetivou uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e o ICE, de Pernambuco. Buscaram-se parcerias entre a iniciativa privada no intuito de fortalecer o programa. Esse Projeto foi formulado e adotado primeiramente em Pernambuco, posteriormente se estendeu pelos Estados de Recife, Piauí, Sergipe, São Paulo e Rio de Janeiro. Indubitavelmente, um projeto ousado e que está em voga na educação brasileira. Tem se expandido de forma acelerada, o discurso é promissor, sua aceitação é otimista. Caso curioso, que merece atenção.

Ainda que não se possa afirmar com certeza, uma vez que não se tem elementos necessários para essa afirmação, tem-se aí a regulamentação do aparelho estatal - a educação escolar reforçando /reproduzindo a racionalidade do capital. A escola explicitamente orientada pela lógica fordista já revelada por Gramsci ainda nos anos 20 (GRAMSCI, 2012).

Diante de tal contexto uma questão problemática se evidencia: O que é o integral da escola de tempo integral? Neste trabalho procuraremos estudar esta questão à luz do pensamento gramsciano, uma vez que esse autor nos permite pensar sobre uma educação universal (omnilateral). Já que a proposta defende à formação de excelência e, acima de tudo, de extrema qualidade, queremos perceber o que de fato querem dizer tais adjetivos e de que forma isso se faz realidade.

Justificativa

O fenômeno da ampliação das escolas de tempo integral mostra-se no mínimo curioso. Quando nos deparamos com medidas legais que efetivam esse crescimento e garantem pelo PNE que até 2024, 50% das escolas deverão se adequar ao programa de tempo integral, essa compreensão torna-se urgente.

Acredita-se que a educação é a esperança de um futuro mais digno dos nossos jovens, por isso ganha grande força a ideia da escola de tempo integral como ressaltou nossa Presidenta Dilma[21]: — Nenhum país do mundo chegou a se transformar em uma nação desenvolvida sem que as crianças tenham dois turnos na escola — defendeu Dilma.

Essa educação tem servido a quê ou a quem? Essas respostas serão possíveis quando entendermos realmente o que o discurso da educação integral tem efetivamente de universal. Essa questão mostra-se coerente, por destacar uma preocupação dos educadores relacionada ao caráter assistencialista que pode assumir esse modelo de escola. Nesse sentido, a preocupação não seria a formação humana integral, mas o simples fato de a criança/adolescente não está na rua enquanto seus pais trabalham. Esse caráter dual só pode ser esclarecido em um ambiente de pesquisa, procurando desvendar as entrelinhas e lacunas do projeto. Vejamos um dos desafios da escola de tempo integral:

> O tempo integral é uma necessidade. Mas existe um risco imenso. O PNE só fala em aumentar as horas, mas educação integral não é ocupar o tempo das crianças. É

[21] Entrevista da Presidenta ao justificar a aprovação do PNE, em junho de 2014, que prevê a expansão da escola de tempo integral. A meta é alcançar 50% de adesão das escolas públicas brasileiras até 2024.

> preciso fazer uma transformação que coloque o turno e o contraturno em um mesmo projeto pedagógico - Maria Amabile Mansutti[22].

Como vimos anteriormente, o nosso Estado adotou um projeto que já está bem disseminado no Brasil. Agora é necessário conhecer seus frutos, desvendar seu discurso, compreender sua ideologia.

A proposta do Pacto pela educação é mudar definitivamente a escola em Goiás. Quando a Secretaria Estadual Educação percebe na escola de tempo integral a possibilidade de viabilizar a Reforma, temos por si só um ambiente rico para estudos. Os pilares do Pacto são ambiciosos. Vendo seus objetivos de forma superficial, parece-nos que as medidas são extremamente pertinentes e adequadas. A questão é: de que forma isto está sendo feito?

Entender a ideologia que sustenta o projeto é desvendar os rumos da educação, da sociedade. Principalmente, quando essa nova reestrutura educacional apresenta-se inovadora e promete reorganizar, requalificar a educação em Goiás. Nesse caso, um projeto importado, que aparentemente, institucionaliza o neoctecnicismo[23] educacional, que se efetiva em três categorias: na privatização, na meritocracia e na responsabilização (FREITAS, 2012).

A acolhida da escola de tempo integral, a força junto aos familiares é outro elemento que deve ser destacado. Quando indagados por meios midiáticos sobre uma educação de qualidade os pais ressaltam esse modelo de escola. Entender o porquê dessa aceitação e até mesmo exigência comunitária (em relação ao acesso às escolas de tempo integral) é outro ponto de enfoque deste estudo.

Considerando a força de todos esses elementos torna-se urgente o estudo, a compreensão do que é o integral da escola de tempo integral. Quando todos anseiam e pedem a escola de tempo integral devemos nos indagar: que escola é essa? O que estamos chamando de integral?

4- objetivo geral:

Entender o que estão chamando, de fato, "ensino integral" na proposta de escola de tempo integral de ensino médio em Goiás, à luz da teoria da educação gramsciana.

---

[22]Coordenadora técnica do Centro de Referência em Educação Integral em Entrevista acessada no site http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2014/07/com-o-novo-pne-brasil-aposta-na-escola-de-tempo-integral-4554586.html , em matéria que discute a escola de tempo integral, em especial sua projeção, feita em lei, que prevê que até 2024, 50% das escolas brasileiras sejam integrais.

[23] Categoria utilizada por Luiz Carlos de Freitas para designar o reformismo educacional de grupos privados que no final dos anos 80, inícios dos anos 90 foram encarregados de promover a Reforma do Sistema Público de Ensino nos EUA.

4.1-objetivos específicos:

- Desvendar a ideologia da escola de tempo integral do ensino médio;
- Compreender o caráter que a escola de tempo integral assume junto à sociedade;
-Analisar as consequências do projeto de escola de tempo integral do ensino médio na formação do indivíduo;
- Entender a força do discurso da escola de tempo integral em âmbito nacional;
-Compreender a concepção de escolarização que esconde o atual contexto histórico,
- Entender como se efetiva na prática as propostas do projeto- a gestão, a operacionalização, estruturação do currículo, avaliação.

Metodologia

A escola de tempo integral tem-se mostrado um projeto que ganha grande adesão e, portanto, ganha força. Sob a promessa de melhorar a educação em Goiás, além de reduzir a desigualdade social, através da democratização desse ensino, possibilitaria a formação de um indivíduo emancipado, solidário e produtivo (BARRETO s/d). É essa educação que é defendida pelo Projeto Novo Futuro.

No entanto, parece-nos que esse modelo educacional não compartilha dos ideais gramscianos para que a educação seja universal/omnilateral. Nessa perspectiva, a consolidação entre trabalho e ensino, a filosofia da práxis[24], tornaria possível a construção de uma nova realidade do homem com o mundo e consigo mesmo.

Portanto, para entender o que estão chamando de integral no Projeto Novo Futuro, especificamente na escola de tempo integral do ensino médio, torna-se necessário investigar o dia-a-dia dessa escola.

Na busca dessa resposta, serão observadas a proposta pedagógica, a estrutura e o funcionamento da escola de tempo integral de Goiânia. Essa análise irá se estender por um semestre nos primeiros centros de ensino de Goiânia. São elas: CEPI Pedro Gomes, CEPI Liceu de Goiânia e CEPI Pedro Xavier Teixeira.

A observação será feita à luz do método materialista histórico. A intenção é fundamentar o trabalho a partir de estudo de caso e da pesquisa bibliográfica.

[24] Entende-se aqui o conceito de práxis, a percepção marxista sobre filosofia da práxis. Podemos compreendê-la através de Gramsci (1989, p.18) que diz: "Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar, precedente e do pensamento concreto existente".

Através da interação (entrevista/observação) com seus protagonistas (alunos, professores, gestores, comunidade escolar, coordenador do projeto em Goiás). Inicialmente será analisada a concepção de educação integral que orienta a formatação do projeto. Em seguida serão observados dia-a-dia da escola, a prática dos professores na sala de aula, os momentos de avaliação, análise do currículo, as reuniões trabalho pedagógico, possíveis cursos de formação para o projeto. Finalmente, vamos observar os Manuais Operacionais do projeto da escola de tempo integral e assim, poderemos compreender a aplicação e a ideologia da escola de tempo integral- o que é esse integral. Para tanto, iremos nos debruçar sobre as obras de Gramsci na perspectiva de confrontar os dados com a teoria, evidenciando as luzes e sombras do Projeto da Escola de tempo integral do ensino médio, naquilo que diz respeito à educação integral, se tem ou não se efetivado no projeto, uma vez que se encontra idealizado.

É importante que se diga que essa metodologia trata-se apenas de um plano de trabalho de pesquisa prévia, considerando os poucos elementos de análise dos quais se dispõe. Contudo, será com a aproximação com o objeto de fato, manuais operacionais e cotidiano escolar, que se definirá, exatamente, o itinerário metodológico que se pretende percorrer. Sendo fiel ao materialismo histórico, é no contato com o objeto que se pode determinar a metodologia.

Referencial bibliográfico

A escola de tempo integral está na moda. Há um discurso imperativo e geral que ressalta positivamente esse programa. Nessa lógica, alguns parceiros de peso dão credibilidade e apoiam o projeto, dentre eles os intelectuais da educação. São eles: o movimento Todos pela Educação, a grande mídia, as grandes grupos empresariais, os sindicatos dos professorados, os chamados reformadores profissionais da educação e até mesmo uma parcela considerável dos profissionais da educação e estudiosos da área. Sabemos que em hipótese alguma esse grupo hegemônico defenderia uma lógica educacional pertinente às questões específicas e emergenciais da classe trabalhadora. Nesse sentido, questiona-se o que estaria por trás desse aparente consenso acerca da ideia da escola de tempo integral e mais; o que vela essa concepção de integral? Esse questionamento faz-se necessário considerando que, trata-se de um termo que merece ser entendido, pois se mostra um termo no mínimo complexo. Vários são os autores que tratam sobre educação integral. Porém, iremos nos pautar ao estudo da educação integral nas potencialidades do ser humano na busca de uma nova hegemonia. Em Gramsci encontramos essa possibilidade, segundo este autor somente com a formação da classe trabalhadora,

em massa, através de uma cultura educacional que vise os interesses desta classe é possível alcançar o acesso à cultura com a formação de uma escola unitária; vejamos:

> (...) de uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, *apud* NOSELLA, 2012, p.27).

Nesse sentido, a educação (formação) não dever ser privilégio de uma determinada camada da sociedade, sendo, na outra camada, apenas instrução-formação convencional de mão-de-obra que atenda as exigências imediatas do capital.

Acredita-se no direito educacional oferecido de forma universal, visando o bem comum, a justiça social. Sendo assim, a escola passa a ser lócus principal na busca dessa superação, na discussão, união e construção de uma nova hegemonia pela classe trabalhadora.

A educação integral, neste caso, é permeada pelo trabalho, pois é na interferência do homem sobre o objeto que este se reconhece no mundo. Nesse ponto, chegamos a KARL MARX (1993), de onde surge a teoria do sentido da existência humana pelo trabalho. Não qualquer trabalho, mas aquele que complementa a vida do indivíduo através da transformação significativa do meio em que vive. Toda construção do trabalho, que o capitalismo nos persuadiu é exposta em suas contradições por esse autor e uma nova possibilidade de sistema social é idealizada. Uma nova forma de intervenção do homem em um mundo mais justo, de um ser humano mais solidário e da igualdade entre os indivíduos. Nesse sentido, o próprio entendimento das classes sociais, da exploração do trabalhador, da dominação de uma minoria sobre a maioria, a formação de mão-de-obra, deve perpassar por esse autor.

FRIGOTTO (1989), também ressalta bem esta questão ao tratar da produtividade improdutividade da escola, que como descreve é esperada e até mesmo necessária para lógica da ordem vigente. Trata-se de efetivar a educação na sua maior amplitude possível, atingindo o maior número de alunos possíveis. Para isso são traçadas metas e objetivos. Preocupa-se com números e esquecem-se da qualidade. Para que o esquema estratégico seja atingido posterga-se a exclusão. Esta será efetivada, possivelmente, na próxima etapa educacional, ou até mesmo ao não se concretizar as promessas feitas em relação ao curso superior. O que notamos é o aumento de número de portadores de diplomas, ou seja, indivíduos graduados que não exercem sua profissão de formação, ou, se a

exercem, não acontecem nas expectativas planejadas, programadas e prometidas. A escola sempre educou o trabalhador em perspectivas da ordem do sistema vigente, como explicita muito bem em:

> Na perspectiva das classes dominantes historicamente, a educação nos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-Ios técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social de educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 1996, p. 26).

A ideia de capital cultural, inculcada em toda sociedade. Essas são facetas que não são descritas quando lemos sobre educação integral, educação crítica.Nos manuais escolares, nos PPPs, nos projetos educacionais que se dizem inovadores é recorrente a fala de uma "educação de qualidade", "educação crítica permeada pela práxis", "educação igualitária", "condições de ascensão social". No entanto, o que se vê é o mais do mesmo.

Além de analisar, FREITAS (2012) denuncia alguns pontos polêmicos da educação atual, pontos esses que se identificam com a proposta do Pacto da Educação e com o Projeto Novo Futuro e que, portanto, serão estudados. O autor identifica a privatização, a meritocracia e a responsabilização como características do sistema educacional americano que vem sendo amplamente implantado em nosso país. A aparente contradição se estabelece aí. Pois, se de um lado ao falarmos em escola integral (nos preceitos de Gramsci) encontramos nos próprios manuais que descrevem o projeto falas que nos remetem a uma educação omnilateral; do outro lado identificamos, na nossa realidade, fatos tais como os descritos por FRIGOTTO (1989) (a produtividade improdutiva escolar almejada pelo sistema), por KARL MARX (1993) (as migalhas que sobram para a classe trabalhadora) e por FREITAS (2012) que denuncia questões graves, que jamais podem conjecturar com uma formação integral/omnilateral. Todos os autores citados serão fundamentais para desvendar a ideologia da escola de tempo integral projetada no Programa Novo Futuro.

Bibliografia

1. BARRETO Thereza Paes- Manual Operacional Protagonista Juvenil- Recife, Instituto De Co-Responsabilidade Pela Educação- ICE s/d.
2. FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas*, SP: Papirus, 1995.
3. FREITAS, Luiz Carlos de. *Os Reformadores Empresariais da Educação:da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012
4. FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.
5. FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 3ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989... (Coleção Educação Contemporânea)

6. GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*, 8º ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989.
7. _____. *Cadernos do Cárcere* (Vol. 3): Maquiavel – notas sobre o Estado e a política - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
8. _____. Cadernos do Cárcere (Vol. 4) - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
9. MACHADO, Jairo; PEREIRA, Ivaneide de Lima;BARRETO, Thereza Paes. Manual Operacional- *Modelo de Gestão-Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)*-Recife:Instituto de Co-responsabilidade pela Educação, s/d.
10. MAGALHÃES, Marcos;BARRETO Thereza Paes. Manual Operacional- *Implantação do Programa em uma Rede Escolar*- Recife: Instituto de Co-responsabilidade pela Educação-ICE,s/d.
11. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa Portugal: Moraes editores, 1978.
12. MARX, Karl; *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. Lisboa, Edição 70, LDA, 1993.
13. NOSELLA, Paolo; AVEZEDO, Mário Luiz Neves de. *A Educação em Gramsci*.Rev.Teoria e Prática da Educação.v.15, n 2, p. 25-33, mai./ago.2012.
14. Site:http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2014/07/com-o-novo-pne-brasil-aposta-na-escola-de-tempo-integral-4554586.html acessado em 15/07/2014 as 11:30h
15. Site:http://www.thiagopeixoto.com.br/noticias.php acessado em 17/07/2014 as 14:50 h

03

CRÍTICAS À CONCEPÇÃO BANCÁRIA DE EDUCAÇÃO E APONTAMENTOS DE UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO CRÍTICA E TRANSFORMADORA DE BASE FREIRIANA

Denise Elza Nogueira Sobrinha
PPGE/FE/UFG e IFG
deniseufg@gmail.com

Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza
PPGE/FE/UFG
ruthcatarina@gmail.com

Agência financiadora: FAPEG

Conforme Rancière (2007, p. 31), há um embrutecimento das pessoas quando uma inteligência é subordinada a outra. Conforme o autor, esse processo fundamenta o trabalho de um mestre explicador, para o qual a ordem do mundo já está pronta e acabada, não há nada para mudar e as pessoas, neste contexto, são meros expectadores, pois não participam da construção social, e aos poucos, por meio de um processo contínuo e demorado, vão se tornando embrutecidas, pois são mantidas no mundo da ignorância e não são respeitadas como sujeitos críticos, criativos e criadores. Nessa concepção, o professor é o detentor do saber e apresenta o mundo e as coisas aos seus alunos, por meio de uma ordem explicadora, que a priori, não permite questionamentos ou alterações. A este modelo de formação que fundamenta o processo de escolarização formal tradicional, Freire (2005) concebeu como educação bancária, em que

> a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da 'cultura do silêncio', a 'educação' 'bancária' mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2005, p. 67)

Ainda de acordo com Freire (2005), no processo de educação bancária:

> a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
> b) o educador é o que sabe; os educandos, os que nada sabem;
> c) o educador é o pensa; os educandos, os pensados;
> d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
> e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
> f) o educador é o opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
> g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
> h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais são ouvidos na escolha, se acomodam a ele;
> i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;

> j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2005, p. 68)

Percebe-se no processo de educação bancária uma supervalorização do papel e ação do educador, que causam uma anulação do educando como sujeito sócio-histórico-culturalmente situado. O trabalho do mestre explicador fundamentado na concepção de educação bancária é marcado pela opressão, pela falta de diálogo e liberdade, pela falta de exercício da crítica e da autonomia, pela ideologia dominante, pela subordinação ao que está posto, pelo silêncio e pela apatia dos educandos.

De acordo com Mészáros (2007), reforçando a crítica à concepção de educação bancária elaborada por Freire (2005), no processo de reprodução do sistema capitalista, a concepção de educação que prevalece é a de uma prática social intencional realizada por meio de uma relação assimétrica entre os sujeitos, com meios e métodos específicos visando atingir determinado fim, cumprindo assim, um papel primordial de reprodução do sistema, por meio do processo de internalização que é desenvolvido nas instituições formais. Segundo Mészáros (2007),

> a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. (MÉSZÁROS, 2007, p. 212)

Portanto, a formação que é desenvolvida, especialmente, nas instituições formais, dentre elas, as escolas e as universidades, por meio do processo de internalização, visam à manutenção de uma concepção de mundo ideologicamente atrelada aos interesses do modo de reprodução do sistema capitalista, inculcando nos sujeitos sociais: o conformismo, o consenso, a naturalização e a impossibilidade de alteração da ordem estabelecida.

Quando Paulo Freire escreveu a obra "Pedagogia do oprimido", assertivamente, ele construiu uma crítica a esse processo de formação, a qual ele denominou de educação bancária, que é realizada por meio de um processo de internalização, que desqualifica o aprendiz, tira-lhe o direito à crítica, à autonomia, à liberdade e à expressão. Nesta obra, Freire (2005) enfatiza que o oprimido, não pode ser considerado como marginalizado ou como excluído, pois ele está inserido na ordem social e faz parte da sociedade. Entretanto, ele é um sujeito oprimido, pois não possui o direito de exercer sua liberdade, socialmente e intelectualmente.

Neste sentido, Freire (2005) argumenta que na sociedade capitalista marcada pela divisão de classes há dois grandes grupos: os opressores e os oprimidos. Os primeiros representam a ordem dominante e os segundos representam as classes populares. Os opressores usam de sua posição social

para manter os oprimidos subjugados e fazem uso da educação bancária para formar e perpetuar seus valores.

Freire (2005, p.34-35) considera que para superar a "Pedagogia do opressor", marcada por processos de manipulação, dominação e alienação, que fundamentam a educação bancária, deve-se trabalhar para construir a libertação dos homens, por meio de uma "Pedagogia do oprimido".

Esse processo de libertação não pode ser construído pelos opressores, deve ser construído pelos próprios sujeitos oprimidos, que conscientes do processo de exploração, alienação, subjugação e aculturação a que são submetidos, devem unir-se e lutar contra o processo de desumanização e de perda da autonomia e da liberdade a que são submetidos.

Para a construção dessa "Pedagogia do oprimido", como um processo de libertação dos homens, Freire (2005) considera que o grande desafio do oprimido é a superação do seu medo da liberdade. Além disso, faz-se necessário que ele se envolva em um processo de humanização e de consciência crítica do mundo.

Os oprimidos têm medo da liberdade, pois ao serem submetidos a um longo e demorado processo de alienação e dominação, já não se reconhecem mais como seres humanos livres e autônomos, sendo que sua capacidade de crítica e de criação também ficam comprometidas.

Portanto, para mudar essa ordem social de subjugação a que são submetidos os sujeitos oprimidos, torna-se necessário o envolvimento desses sujeitos em processos mais amplos de humanização e de questionamento/problematização das situações-limites, que representam a ordem social marcada por grandes contradições e desigualdades sociais. A superação dessas contradições/desigualdades faz-se necessária para que seja possível a construção de outro modelo societário, contrário à manutenção do *status quo*.

Neste sentido, pensar o processo formativo a que são submetidos os educadores e educandos torna-se urgente e necessário. Pois, esse processo também é marcado pelas contradições do sistema capitalista e tem servido para reproduzir e manter os sujeitos sociais, como seres oprimidos. Pois, o processo de educação bancária está presente tanto na formação dos professores, como no trabalho pedagógico que eles desenvolvem, reforçando assim, a base formativa necessária à reprodução do sistema capitalista, que prima pelo individualismo e não pela coletividade.

A formação de educadores e educandos necessária à reprodução capitalista, ganha vida e espaço na concepção bancária de educação, que tem produzido o aligeiramento, a fragmentação, a incoerência e a desumanização nos processos formativos. Deve-se ressaltar ainda que, o conjunto desses processos, tem formado educadores incapazes de pensar sobre a sua própria prática, de ter

autonomia em seu trabalho, e especialmente, tem sido incapazes de se comprometerem consigo mesmos, com os outros e com o mundo, portanto, não têm-se constituído como seres de compromisso, como enfatiza Freire (2007, p. 18). Esses educadores não conseguem emancipar a consciência de seus educandos, pois eles próprios não são emancipados social e intelectualmente. São sujeitos oprimidos e que oprimem seus educandos por meio do processo de educação bancária.

Neste sentido, Mészáros (2007) propõe pensar uma educação para além do capital, ou seja, contrária à educação bancária, em que a emancipação dos sujeitos possa ocorrer por meio de um processo de contra-internalização. Conforme o autor, a

> 'contra-internalização' (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônias aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. (MÉSZÁROS, 2007, p. 215)

Portanto, torna-se necessário superar na formação de educadores e educandos processos formativos condizentes com a concepção bancária, que são essencialmente necessários à reprodução do modo capitalista e construir as bases para uma educação para além do capital, por meio de um processo de contra-internalização que possa romper com os processos formativos baseados na educação bancária.

O processo de educação bancária precisa de ruptura e superação, pois configura formas de alienação e de expropriação de práticas e saberes, que trazem grandes prejuízos à formação dos educadores e educandos. Ao romper com o processo de educação bancária, há a necessidade de rompimento também com a figura do mestre explicador, que se considera como o único sujeito detentor do saber no processo pedagógico.

Conforme Rancière (2007), para superar o mestre explicador, que desenvolve um trabalho pedagógico alinhado a concepção de educação bancária, torna-se necessário a construção de um mestre emancipador, que se aproxima da concepção de educador progressista de Paulo Freire.

O mestre emancipador e o educador progressista, ao contrário do mestre explicador, trabalham pela emancipação dos sujeitos e de suas consciências. Trabalham a educação como um ato amoroso de libertação dos homens. Portanto, permitem aos sujeitos o exercício de sua liberdade e cooperam para a construção de sua autonomia. Instigam nos educandos uma leitura crítica do mundo e da palavra, e buscam a concretização de uma sociedade mais justa e solidária, procurando romper e superar a concepção bancária de educação.

Ao longo de sua vida e de sua obra Freire lutou conscientemente e consistentemente para superar os posicionamentos que fundamentam o processo de educação bancária. Isso ocorreu, pois para Freire, há sujeitos no processo pedagógico que compartilham juntos a caminhada rumo ao saber. Portanto, o saber não pertence somente ao educador, há níveis diferenciados de saber, não deve haver uma anulação do sujeito educando como se este não soubesse nada, como se este não estivesse inserido no mundo.

Assim, educador e educandos são sujeitos do processo pedagógico e ambos precisam dizer sua palavra, ambos precisam mostrar que estão presentes no mundo. Ambos precisam ter compromisso com a mudança deste mundo, para um mundo melhor. Conforme Vasconcellos (2007),

> Uma das aprendizagens mais importantes que o ser humano deve fazer na vida e, portanto, também na escola, é de que as coisas podem mudar, que a configuração de mundo que temos hoje é *uma*, e não a *única*. Pode ser transformado! (VASCONCELLOS, 2007, p. 4)

Para Freire, a transformação deste mundo é possível e necessária, corroborando com o posicionamento de Vasconcellos (2007) e também de Mészáros (2007), para o qual, a forma atual de construir e efetivar a vida neste mundo com base no modo de reprodução capitalista está acabando com os recursos naturais disponíveis por meio de um processo de desperdício e escassez. A forma atual de construir e efetivar a vida no mundo atual está em risco, pois estamos destruindo a nossa própria casa, o planeta em que vivemos e anulando as relações humanas entre os homens substituindo-as por relações de exploração.

Por isso, faz-se necessário romper e superar a concepção bancária de educação, pois ela contribui para esse processo de manipulação, alienação, dominação, exploração e subordinação a que são submetidas às pessoas no modo de reprodução capitalista e construir as bases de outra educação, contrária a esse sistema, uma educação que seja capaz de apontar as contradições existentes e a possibilidade de superá-las, ou seja, uma educação de base crítica e transformadora. Em Freire pode-se encontrar vários princípios que podem embasar processos formativos que buscam efetivar a humanidade e a dignidade dos homens e que podem contribuir para a construção de uma educação para além do capital, promovendo um processo de contra-internalização ou contraconsciência.

Neste sentido, vale destacar alguns desses princípios, como por exemplo: a importância do diálogo no processo educativo, a compreensão do processo de humanização a que todos estamos submetidos e que foi deturpado pela ordem do capital tornando-o em processo de desumanização e a perspectiva do inacabamento e da incompletude humana.

Na obra de Freire além desses princípios são elencados vários outros, mas devido a questão

do aprofundamento, serão tecidas reflexões neste trabalho acerca destes elementos: diálogo, humanização e inacabamento/incompletude, mais especificamente, por considerá-los imprescindíveis à construção e efetivação de uma concepção de educação de base crítica e transformadora.

Para esboçar uma concepção de educação com base em princípios freirianos deve-se enfatizar, primeiramente, que "Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2005, p. 78). Portanto, em uma concepção de educação crítica e transformadora com base em princípios freirianos, deve-se compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, uma intervenção que se dá pela ação dos sujeitos, uma ação coletiva, situada no mundo e que busca transformá-lo.

E para que essa transformação seja possível faz-se necessário compreender as pessoas como sujeitos e não como objetos como se verifica na concepção bancária de educação. Ao compreender as pessoas como sujeitos há possibilidade e espaço para a construção e efetivação do diálogo. Conforme Freire (2005, p. 91) "Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens".

Assim, há uma relação dialógica, dialética e de reciprocidade entre o amor e o diálogo, como é explicitada por Freire (2005),

> Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo de quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 2005, p. 92).

Além de se relacionar dialógica e dialeticamente com o amor, o diálogo inspira possibilidades de transformação e de humanização, enfim de libertação dos homens. Ainda de acordo com Freire (2002),

> O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para humanização de todos. (FREIRE, 2002, p. 43)

Portanto, no processo pedagógico o diálogo se mostra imprescindível. Pois, ele representa a possibilidade de troca entre os homens, a possibilidade de que uma formação crítica, problematizadora, humana e cidadã possa ser efetivada. Ouvir os educandos, possibilitar que eles expressem sua palavra, sua visão de mundo e, inclusive, possam mudar seus posicionamentos por

meio de uma leitura crítica da realidade, torna-se fundamental para realizar um trabalho que procura construir uma consciência transformadora frente a realidade concreta vivenciada no contexto da sociedade capitalista.

Uma concepção de educação crítica e transformadora com base em princípios freirianos também deve estar atenta aos conteúdos ensinados no processo educativo. Conforme Freire (2002),

> A tarefa do educador, então, é a problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. (FREIRE, 2002, p. 81)

Além de estabelecer uma relação crítica e problematizadora frente aos conteúdos, Freire (1991) enfatiza que não é possível existir prática pedagógica sem conteúdo, sem objeto de conhecimento, e que todo conteúdo carrega em si uma opção política:

> [...] me parece importante dizer da impossibilidade, em todos tempos, de termos tido e de termos uma prática educativa sem conteúdo, quer dizer, sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e *apreendido*, para poder ser *aprendido* pelo educando. E isto precisamente porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica e não é possível conhecer nada a não ser que nada se substantive e vire objeto a ser conhecido, portanto, vire conteúdo. A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos. (FREIRE, 1991, p. 45)

O que se percebe frequentemente na concepção bancária de educação é a escolha de conteúdos que não refletem os saberes e as práticas populares. Pelo contrário, há uma desvalorização e uma desqualificação desses saberes/práticas e de seus agentes. A referência são os conhecimentos produzidos pela elite, que logo são transformados em conteúdos carregados de ideologia e condizentes com modo de reprodução capitalista. Nesse processo não há participação popular, só há imposição e dominação. A escola pública atual encarna esses conteúdos da elite fazendo um trabalho contra a classe trabalhadora, que não se vê reconhecida e muito menos valorizada.

A consequência desse posicionamento político-pedagógico, conforme Freire (1991) é a expulsão da escola das crianças, adolescentes, jovens e adultos pertencentes à classe trabalhadora, que não conseguem acompanhar os processos formativos e avaliativos que possuem como base os conteúdos produzidos e qualificados pela elite e que se materializam por meio da concepção bancária de educação. Efetivar uma concepção de educação crítica e transformadora com base em princípios freirianos torna-se necessário para superar equívocos como estes. Para isso, Freire (1991), enfatiza que é necessário construirmos uma escola pública popular que visse de fato contribuir para o processo

formativo da classe trabalhadora, respeitando sua cultura, seus tempos, seus corpos, suas vidas.

Em vários momentos de sua obra Freire relata a dicotomia existente entre a vida e o processo formativo, como se um nada tivesse a ver com o outro. Um grande equívoco reforça o educador. Freire foi um homem do povo, comprometido com as causas do povo. Seus escritos, pesquisas e trabalho pedagógico realizado no Brasil e vários cantos do mundo revelam o comprometimento político-pedagógico deste educador, estão molhados de sofrimento, esperanças, sonhos e lutas da classe trabalhadora. Para ele, vida e formação, caminham juntas. E no processo formativo pode-se tanto cooperar para a manutenção ou lutar pela transformação. A segunda opção foi a que ele desenvolveu ao longo de sua vida.

Freire cooperou com a construção de processos formativos mais autônomos e participativos que ganharam vida nas experiências desenvolvidas na África, na América Latina e que também possibilitaram reflexões e práticas pedagógicas na Europa e nos Estados Unidos.

Além disso, Freire foi um educador que conversava muito com outros educadores e com seus leitores por meio de suas obras. Exemplo disso são os livros organizados em forma de cartas e de diálogos.

Ao longo de todo esse trabalho Freire expressava o compromisso com a humanização dos educadores e também dos educandos, enfatizando a importância do educador refletir sobre a sua própria prática como possibilidade de sua melhoria. Em várias de suas obras Freire destaca a importância da práxis (ação-reflexão-ação) no trabalho pedagógico realizado pelos educadores.

Coerente com seu posicionamento de educador progressista Freire também dedicou várias de suas obras à formação inicial e continuada dos professores. Neste sentido, pode-se destacar *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa, em que há todo um trabalho teórico de reflexão e de construção/efetivação de saberes necessários a construção de uma práxis educativa crítica e transformadora. Vale destacar também a obra *Educação na cidade,* em que Freire relata e retrata a experiência vivenciada como secretário de educação na cidade de São Paulo (1989-1991), durante o mandato de Luíza Erundina, do Partido dos Trabalhadores (PT).

Portanto, o processo de humanização como um contraponto ao processo de desumanização está presente em toda a obra e vida de Freire. Isso ocorreu, pois ele tinha uma fé profunda nos homens e na capacidade destes de promover a mudanças. Freire foi um homem e educador que nutriu um grande amor pela humanidade e que ainda continua vivo no coração e no trabalho dos educadores que desejam *ser mais*, que lutam por condições mais justas no atual contexto social e por processos formativos mais humanos e emancipadores.

Por isso, efetivar nas escolas e nas universidades, como espaços formais de educação, uma concepção de educação crítica e transformadora com base em princípios freirianos torna-se urgente e necessário para garantirmos a formação de seres humanos comprometidos, solidários, alegres, curiosos, participativos, coerentes e conscientes que de a transformação social da atual realidade marcada por tantas injustiças não é só necessária como possível.

Neste processo, como já enfatizou Freire a educação sozinha não mudará a sociedade, ela mudará os homens e estes juntos construíram novas bases sociais, contrárias ao modo de reprodução capitalista.

Para finalizar destaca-se o outro princípio freiriano fundamental: a perspectiva do inacabamento e da incompletude humana. Por estar sempre sendo, estamos constantemente nos constituindo como seres humanos. Não nascemos prontos e nem sairemos deste mundo concluídos. Isso ocorre, pois não somos máquinas, somos gente. Nós fazemos gente na convivência conosco mesmos, com os outros e com o mundo. Neste sentido, Freire (1996) destaca:

> Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu 'destino' não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse a sua inexorabilidade. (FREIRE, 1996, p. 53)

Portanto, nossas vidas não estão dadas, prontas e acabadas como determina o neoliberalismo, que captura os sonhos da classe trabalhadora e rouba-lhe a esperança de um futuro melhor e mais digno. Vivemos em condições sociais, históricas e concretas que, atualmente, não permitem à grande parte da humanidade em ter uma vida autônoma e livre. A trajetória de Freire mostra que é possível e necessário à transformação social. E como um educador que ainda continua vivo em nossa memória e corações, podemos dialogar com suas obras e experiências para construir experiências outras que possibilitem a emancipação e libertação dos seres humanos.

Referências:

1. FREIRE, Paulo. *Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
2. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
3. FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
4. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
5. FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
6. MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: *O desafio e o fardo do tempo histórico*: o

socialismo no século XXI. Tradução: Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boi Tempo, 2007, p. 195-223.

7. RANCIÈRE, Jacques. Uma aventura intelectual. In: RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 17-38.
8. VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Competência Docente na Perspectiva de Paulo Freire. *Revista de Educação AEC,* Brasília, n. 143, p. 66-78, abr/jun, 2007.

04

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS, VIOLÊNCIA SUBLIMINAR E AS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

Marcos Jerônimo Dias Júnior
Renata Linhares
Sherry Max de Souza
Universidade Federal de Goiás
mjrgoias2012@hotmail.com
renataufg@yahoo.com.br
sheenmax@hotmail.com

O modo de produção capitalista para se manter no desenvolvimento histórico necessita criar e recriar formas que garantam sua organização. Na busca de um maior controle sobre as forças produtivas e maior velocidade de exploração da mais-valia, verifica-se uma série de mudanças, que compõem o processo de reconfiguração do sistema capitalista. Dentre essas, em meados do século XX podemos destacar as transformações ocorridas no processo produtivo e no aparato político e ideológico. Contudo, as crises apesar de terem uma mesma "gênese estrutural" – acumulação do capital – se apresentam com uma "materialidade específica". Neste trabalho trataremos da particularidade da constituição do modelo toyotista e das políticas neoliberais, mas sem perder a relação com a universalidade do sistema capitalista.

1. Reestruturação produtiva do capital: toyotismo e neoliberalismo

No processo de reconfiguração produtiva a rigidez do modelo taylorista/fordista começa a ceder espaço para modelos e métodos de produção mais flexíveis (ANTUNES, 2003). Segundo Harvey *apud* Antunes (2003, p. 31), essa nova forma de acumulação denominada "acumulação flexível", apoia-se:

> [...] na flexibilidade dos processos de trabalho, de produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Na construção desse novo cenário ocorre uma maior intensificação do processo de substituição dos trabalhadores por máquinas na produção, provocando desempregos e o desaparecimento de postos de trabalho. Segundo Antunes (2003), este aspecto gerou um excedente de força de trabalho que desequilibrou, ainda mais, a balança em favor do capital, pois com aumento

do desemprego estrutural, verifica-se a informalização do trabalho, o trabalho em casa e familiar, a descentralização (desverticalização) da produção, entre outros aspectos que ampliaram a exploração do capital sobre o trabalho.

Diante desta vasta gama de transformação no processo produtivo, um novo modelo começa a se destacar: o toyotismo ou modelo japonês. Segundo Antunes (2003, p. 37), "[...] o toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições do mercado."

Essa nova forma de gerenciamento que caracteriza a produção toyotista, no âmbito da materialidade do trabalho elevaram a exploração, o nível de alienação, os esfacelamentos dos movimentos sociais e da consciência política dos trabalhadores. Essas características apresentam uma capacidade de "capturar a subjetividade dos trabalhadores", conseguindo amenizar, no nível do discurso ideológico, o embate entre capital e trabalho.

Com a intensificação do processo de alienação, a classe trabalhadora encontra dificuldade de se organizar e contrapor as investidas do capital, pois, este configurou novas formas de exploração que vão além da materialidade do trabalho. O capital agora se insere no caráter genérico do homem, consequentemente, se intensifica a precarização do trabalho e a deformação do ser humano[25]. Neste sentido, a perspectiva da luta de classes é substituída pelos "valores empresariais", ou seja, temos a inserção de princípios e atitudes que contribuem para a reprodução do capital no próprio processo de produção de mercadorias.

Na verdade, esse novo modelo aumentou a "precarização" do mundo do trabalho e não se limita à exploração da sua força de trabalho como mercadoria, "[...] mas sim, a precarização do trabalho na dimensão do homem que trabalha enquanto ser humano-genérico capaz de dar respostas ao movimento do capital (ALVES, 2011, p.01)."

Para discutir a exploração da força de trabalho como mercadoria Marx (2004), destaca a relação capital, trabalho e propriedade privada e nos apresenta desdobramentos na configuração de duas classes sociais: dos proprietários e dos não-proprietários ou trabalhadores sem propriedade. O

[25] Segundo Marx (2004), nas relações capitalistas de produção o trabalho perde seu caráter humanizador, deixando de ser uma atividade produtora, criadora, que humaniza a natureza e o próprio ser, tornando-se apenas trabalho estranhado ou alienado.

autor ressalta que essa configuração da sociedade capitalista contribui para ampliar a divisão social do trabalho que "[...] empobrece o trabalhador até a condição de máquina (MARX, 2004, p. 29)."

Este processo de alienação acarreta uma série de prejuízos aos homens, pois, neste, o trabalhador não se reconhece no produto e processo de seu trabalho como produtor de riqueza.

> Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio [...] O trabalhador encerra sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto de seu trabalho. [...] a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2004, p. 81).

Neste sentido, a situação da classe trabalhadora se encontra em condições violentas diante do processo de produção, pois, é retirada da sua atividade vital o caráter humanizador. Conforme, Marx (2004) a retirada do caráter genérico do homem por meio da alienação provoca a desumanização.

Essa precarização do trabalho, intensificada com o toyotismo, sob os interesses capitalistas tiveram o Estado enquanto aliado. No campo político e ideológico as políticas neoliberais irão criticar o caráter amplo e regulador do Estado de Bem-Estar Social. Segundo Anderson (2007), as ideias neoliberais ganharam terreno quando o mundo capitalista apresentava baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. Alguns governos eram mais comedidos, outros mais afoitos na introdução do novo modelo político-econômico-social, no entanto, essa política ganhou proporções mundiais alcançando a hegemonia (GENTILI, 1996). Esta expansão intensificou o princípio da concorrência no capitalismo globalizado. Os países que não adotassem a "cartilha" neoliberal: abertura da economia, programas de privatizações, redução do Estado, perseguição ao movimento operário, etc., não teriam condições de concorrer neste novo cenário.

No Brasil, as políticas neoliberais tiveram suas particularidades, com a construção de um cenário com os governos de Sarney, Collor e essencialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso a partir de 1994. Em análise sobre a política neoliberal no Brasil, Boito Jr. (1999), afirma que no governo FHC várias medidas se materializaram, no intuito de introduzir o país no panorama mundial que se caracterizava pela prevalência dos interesses do mercado como a abertura econômica e financeira, instalação de multinacionais, privatizações, desregulamentação do mercado de trabalho, redução dos direitos sociais, aumento do desemprego, queda nos salários e concentração de renda.

Nos governos seguintes a partir de 2003, com o Partido dos Trabalhadores (PT), de Lula ao governo Dilma, segundo Maciel (2013), o neoliberalismo se consolidou com suas políticas sociais

compensatórias (Bolsa família, Bolsa sem miséria), verificou-se um esvaziamento da luta contra-hegemônica neoliberal e, consequentemente, da perspectiva da luta de classes.

Ao atingir o setor público com seu programa, o neoliberalismo prejudica quem mais necessita dos serviços do Estado: a classe trabalhadora. Sob uma plataforma de privatizações e desregulamentações das leis trabalhistas e direitos sociais[26], o projeto neoliberal foi se estruturando de maneira hegemônica, segundo Boito Jr. (1996, p.80),

> A apologia do mercado e da empresa privada, como espaços da eficiência e da iniciativa inovadora e progressista, e a correspondente condenação do Estado e das empresas públicas, como o espaço do desperdício, do burocratismo e dos privilégios, são ideias que ganharam a condição de verdadeiro "senso comum", difundindo-se e penetrando, de modo desigual e às vezes contraditório, porém largamente, no conjunto da sociedade brasileira, inclusive, portanto, nas classes populares.

Corroborando com esta perspectiva Boron (2004), afirma que o neoliberalismo obteve êxito no aspecto ideológico, pois conseguiu convencer amplos setores da sociedade de que ele era a única alternativa. E as mazelas desta forma do capital se reproduzir, com desigualdade social e econômica, eram tidas como algo natural e não como produto das relações humanas advindas do modo de produção.

2. As manifestações de violência subliminar no trabalho docente no contexto das políticas educacionais.

As novas relações de produção legadas pelo regime de acumulação do capital, apresentado anteriormente, desenvolveram novos modos, configurações, formas e objetivos de variadas áreas e instâncias da vida social. O campo educativo torna-se neste processo um dos espaços privilegiados destas transformações. A educação sob a ótica do novo regime se caracteriza por ideais mercantis direcionados à formação de sujeitos que vão atender as demandas do mundo do trabalho.

Podemos perceber na relação entre educação e mundo do trabalho, que o revigoramento do sistema capitalista advindo do processo de reestruturação produtiva, intensificou o processo de submissão do sistema educacional a lógica neoliberal, através principalmente das políticas educacionais. Vários autores discutem esse processo, dentre eles: Gentili (1996, 2001), Frigotto (1997, 2000), Coraggio (1996), Torres (1997), Evangelista (2013), Kuenzer (2005).

[26] Segundo Boito Jr. (1999), ao ser introduzidas as medidas neoliberais no Brasil, a partir de 1990, como consequência a classe trabalhadora é perceptível a redução do emprego e do salário, concentração de renda e redução dos gastos sociais.

Para além da contribuição desses autores, nesse trabalho, pretendemos trazer essa discussão enfatizando as manifestações de um tipo de violência que denominamos de violência subliminar no trabalho docente por meio das políticas educacionais.

Para melhor compreendermos este contexto das políticas educacionais, mundo do trabalho, violência e o trabalho docente, nos apoiamos na crítica de Marx (2013) sobre a estrutura, dinâmica e desenvolvimento da economia política. Nesse processo, observamos que são constituídas na realidade concreta, dentro das relações sociais advindas do mundo do trabalho, ações ideológicas que exercem um tipo de violência contra todos os sujeitos inseridos no âmbito escolar.

Entretanto, este tipo de violência não aparece de forma clara à sensibilidade humana, são ações e contradições que ficam submersas, ocultas e veladas, ou seja, o que conceituamos de *violência subliminar*. Como afirma Assis (2012, p.124): "A intensificação, entrelaçando-se com a autointensificação, consiste, portanto, em processos sutis que, nem sempre perceptíveis a olho nu, aprisionam o professor em suas atividades profissionais."

Neste contexto, o campo das políticas educacionais se constitui e consolida-se ideologicamente de maneira intencional, planejada e sistemática como um dos campos privilegiados, que legitima e reproduz as propostas violentas de ajuste neoliberal. Entretanto, nem sempre são percebidas como violência.

Estas políticas educacionais neoliberais ao conceber o sistema educacional como mercadoria vislumbra uma educação que contribui para o desenvolvimento do capital[27]. Segundo Saviani (2005), nesta nova roupagem do capital podemos afirmar que a educação se institui na realidade concreta como mercadoria.

A educação escolar se torna um campo dinâmico de legitimação e expansão do mercado, determinando a efetivação de um contexto de ações ideológicas violentas contra os seres sociais que constituem o âmbito escolar. Toda a estrutura e organização educativa se enviesam neste contexto sofrendo alterações, tanto na estrutura, organização e dinâmica das ações. O Estado se isenta do investimento e responsabilização das mazelas e problemas e, os transfere para a esfera dos indivíduos que constituem a escola (SAVIANI, 2005).

[27] A discussão sobre educação enquanto mercadoria parte da concepção desenvolvida por Marx (2011; 2013) das categorias: alienação, fetichismo da mercadoria e mais-valor.

Isto se efetiva em nome da racionalização entre custos, benefícios e resultados de interesse dos capitalistas, por meio da instrumentalização de ações pautadas na lógica organizativa ditadas pelo capital que, por sua vez, são reproduzidas pelas políticas públicas que atinge diretamente o trabalho docente. No entanto, efetivam-se como formas reais e concretas de violência, muitas vezes, ocultas e sublimares a sensibilidade crítica da consciência do professor.

Nesta lógica de violência subliminar o trabalho docente se articula necessariamente à estrutura (economia) e a superestrutura (jurídica e ideo-política). De acordo com Limonta e Silva (2013, p.176), o trabalho docente "[...] por sua condição histórica, está inserido numa lógica de produção (tanto na formação quanto no exercício do trabalho) que o subordina aos critérios do mercado capitalista".

Assim, mesmo ao levarmos em conta as particularidades, o trabalho docente está marcado pelas relações de classe e pela alienação, que articuladas às orientações neoliberais se objetivam na captura da subjetividade dos professores. Logo, o trabalho docente é constituído e reproduzido a partir destes princípios e fundamentos ideológicos violentos. Conforme Marx (2010, p.91), "no trabalhador existe, pois, subjetivamente, o fato de que o capital é o homem totalmente perdido de si, assim como existe, no capital, objetivamente, o fato de que o trabalho é o homem totalmente perdido de si."

A precarização do trabalho docente cada vez mais violenta e arbitrária aponta para uma nova perspectiva: da formação para a empregabilidade, concorrência, ampliação do lucro e do hiperconsumismo. Levam os trabalhadores a perderem cada vez mais o sentido e o significado do trabalho como criação e emancipação, com base na autonomia e liberdade.

O controle, a burocratização e o determinismo das ações do trabalho docente tiram dele a condição do sujeito, diminuindo cada vez mais as possibilidades do professor planejar, executar e avaliar o seu próprio trabalho. O processo de precarização do trabalho docente

> [...] se exprime na consciência do professor; nas salas de aulas lotadas; nos baixos salários e ausência de planos de carreira para todos; falta de livros e revistas; na proliferação de professores substitutos, monitores, tutores; na ausência de equipe técnica; na precariedade infraestrutural para o trabalho, entre outras tantas ausências (EVANGELISTA, 2013, p.38).

Para Shiroma e Evangelista (2003) a tendência da educação escolar e do trabalho docente é a privatização em seu sentido mais restrito, onde "(...) a escola torna-se como mercado, o saber como mercadoria, o aluno como consumidor e o professor como fornecedor de serviço (p. 95)."

Nesta perspectiva, as políticas educacionais buscam através de implicações violentas ao trabalho docente resultados pragmáticos e ideologicamente orientados, aparentemente, como um reflexo do que uma sociedade desenvolvida e integradora. Em que observa-se uma formação tanto para os alunos, como para os professores ligadas a busca de competências e habilidades voltadas aos interesses pragmáticos do mercado, com base nos princípios da meritocracia. De acordo com Libâneo (2011, p.61), "a valorização do discurso da meritocracia aparece como estratégia de harmonização das relações sociais nos países pobres, como a esconder os conflitos e as desigualdades entre grupos e classes sociais. "

Neste sentido, com base em Mészáros (2006), os processos educacionais na sociedade capitalista são na verdade uma desumanização, "[...] o espírito comercial, para sua plena realização, exige a fragmentação, a mecanização e a reificação de todas as relações humanas (p.272)." O professor passa a direcionar a sua vida de forma dicotômica, não se considera sujeito do processo nem do produto do seu trabalho. Se vê perdido num pensamento intersubjetivista, isolado, desarticulado das relações de lutas de classes até as especificidades pedagógicas do trabalho docente. Além disso, a ênfase na responsabilização do professor se vê presente nos planos de carreira em forma de bonificações por mérito.

Estudos como os de Souza (2014) e Linhares (2006), apontam para manifestações da violência subliminar no trabalho docente por meio das políticas públicas no Estado de Goiás e no município de Goiânia: *Rede da Educação do Estado de Goiás* e *Rede Municipal de Educação de Goiânia*.

Nestas pesquisas os autores identificaram uma intensificação da exploração do trabalho docente, que pode ser creditada ao modo como os governos vêm conduzindo as políticas para a educação básica. Neste sentido, as políticas públicas educacionais nas esferas Estadual e municipal provocaram uma série de mudanças violentas ao cotidiano dos trabalhadores da educação, especificamente, ao trabalho docente.

Sendo assim, autores identificaram os seguintes aspectos de violência: "gestão racional" do quadro de funcionários (professores), pois, mesmo com um número menor – diminuição dos postos de trabalho – estes são obrigados a exercer mais de uma função, em um contexto de pressão por melhores resultados; desregulamentação das leis trabalhistas; implantação de um sistema de bonificação por mérito de produção; contratação de trabalhadores temporários; privatização de serviços; implicações no trabalho docente, alterando significativamente a compreensão de mundo, sociedade, homem, educação, currículo enfim de formação humana; intensificação na exploração do

trabalhador; enfraquecimento da possibilidade de organização coletiva; aumento da jornada de trabalho; achatamento salarial; retirada de benefícios conquistados; diminuição da participação dos professores em espaços de discussão sobre o currículo, dentre outros.

Tudo isso, acompanhado de um aparato ideológico de convencimento dos/das professores/as que não adianta mais lutar contra as leis, como se as mesmas fossem verdades absolutas. Esse processo contribui para a proliferação de uma cultura do fim da esperança. A internalização de uma visão de mundo e a mudança da consciência apontando e convencendo os/as trabalhadores de que não adiantam resistir ao aparato legal. Neste sentido, percebe-se que estes mecanismos ideológicos provocam processualmente a efetivação da violência subliminar.

Considerações finais

No referente artigo tivemos o intuito de contribuir com reflexões sobre este contexto de violência presente nas relações sociais de poder. Objetivamos a partir da análise sobre a relação entre capital, trabalho e educação, desvelar alguns dos principais mecanismos ideológicos, de violência subliminar e contradições, que atualmente vem norteando as políticas educacionais.

Observamos que essa transformação do modelo de produção pautada pela inserção da ideologia neoliberal reestruturou também as políticas educacionais e submeteram a organização escolar a esta lógica violenta. Esse processo legitima e reproduz novas formas de exploração do trabalho docente, baseada na eficácia, eficiência, produtividade, burocratização e meritocracia. Provocou o controle e a passividade dos professores, influenciou o isolamento do professor em relação às lutas de classes e a fragmentação da categoria. O docente passou a não se reconhecer como sujeito histórico e social.

A exploração que vai além da materialidade do trabalho, norteada por mecanismos ideológicos, provocaram a "captura da subjetividade" dos professores levando a inversão da realidade, naturalização das relações sociais e o desaparecimento idealista da contradição entre capital e trabalho. A realidade é colocada como absoluta e sem alternativas, não sendo possível que o trabalho docente realize quaisquer transformações.

A realidade do trabalho docente torna-se "flexível", tanto na organização quanto dos direitos adquiridos. Os professores são obrigados a exercer mais funções, levando-os a cargas horárias excessiva, burocratização do trabalho etc. O número de professores efetivos é diminuído, aumentando

os contratos temporários, iniciando a exaltação do privado em detrimento ao público. Em razão da falta de condições e possibilidades, a formação continuada torna-se algo para poucos professores, mas todos sofrem pressão para que isto seja realizado, enfatizando uma auto-culpa por parte do professor.

O Estado passou a ser um grande aliado para a propagação desta lógica. Com a proposta do Estado mínimo, propaga o discurso ideológico que as políticas educacionais neoliberais é a única alternativa e a mais produtiva para o desenvolvimento de toda a sociedade. Mas, o que percebemos é o contrário. Esses elementos e mecanismos levam o trabalho docente a própria desumanização, esfacelamento da sua função social e a desarticulação de novas perspectivas reais para uma educação gratuita, de qualidade e laica.

Desvelar as contradições, os elementos e mecanismos desta violência dentro das políticas educacionais que implicam no trabalho docente são no momento atual uma das alternativas. Criar novos caminhos e contrapor a esta totalidade social de violência subliminar tornou-se uma necessidade, para que continuemos construindo possibilidades para uma sociedade para além do capital.

Referências

1. ALVES, Giovanni. Toyotismo e neocorporativismo no sindicalismo do século XXI. *Revista Outubro*, n.05, 2005, p.47-58.
2. ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
3. ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. Campinas: Cortez, 2003.
4. ASSIS, Lúcia Maria de. As condições de trabalho dos professores da educação básica em Goiás. In: *O trabalho docente na educação básica em Goiás*. (Orgs.) OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. Belo Horizonte: Fino traço, 2012.
5. BOITO Jr. Armando. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.
6. BORON, Atilio A. Os novos Leviatãs e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs). *Pós-neoliberalismo II*: que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 2004.
7. CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In DE TOMMASI, Lívia. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
8. EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da Educação Pública: Estado e Organismos Multilaterais. In. *Qualidade da escola pública*: políticas educacionais, didática e formação de professores. (Orgs.) LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. Goiânia: América Kelps, 2013.
9. FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

10. FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão: Critica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
11. GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso:* simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
12. _____. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo. *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
13. _____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
14. GOIÁS. Lei 18.658 de 02 de outubro de 2014. Confere nova redação a dispositivos da Lei nº 15.503, de 28 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais estaduais, disciplina o procedimento de chamamento e seleção públicos e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2014/lei_18658.htm Acesso: 17 de outubro 2014; 14:22.
15. KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
16. LIBÂNEO, José Carlos. Considerações críticas sobre o documento "diretrizes do pacto pela educação: reforma educacional goiana – setembro de 2011. Goiânia, 2011. Disponível em: http://www.sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf Acesso: 30 de novembro 2013; 14:19.
17. LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In. *Qualidade da escola pública*: Políticas educacionais, didática e formação de professores. (Orgs.) LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. Goiânia: América Kelps, 2013.
18. LIMONTA, Sandra Limonta; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In. *Qualidade da escola pública*: políticas educacionais, didática e formação de professores. (Orgs) LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. Goiânia: América Kelps, 2013.
19. LINHARES, Renata. **Educação Física nas diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**: campo de disputa hegemônica. Monografia de Especialização de Educação Física Escolar. FEF/UFG. Goiânia, 2006.
20. MACIEL, David. De Lula à Dilma Roussef: crise econômica, hegemonia neoliberal e regressão política. *Marxismo21*, 2013. Disponível em: <http://marxismo21.org/10-anos-de-governos-do-pt-natureza-de-classes-e-neoliberalismo/> Acesso: 07 de setembro 2014, 17:32.
21. MARX, Karl. Grundrisse. São Paulo: Boitempo, 2010.
22. _____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
23. _____. *O capital*. Volume I. São Paulo: Boitempo, 2013.
24. MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
25. NETTO, José Paulo. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.).*Pós-neoliberalismo:* as políticas sociais e o Estado democrático. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
26. SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
27. SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas*: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DPA, 2003.
28. SOUSA JUNIOR, Justino de. Politecnia e omnilateralidade em Marx. *Trabalho e Educação*. Vol. 05. UFMG, 1999. Disponível:
29. <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1624> Acesso: 24 de outubro 2013, 17: 14.

30. SOUZA, Sherry Max de. **Neoliberalismo, educação e o "Pacto pela educação" em Goiás**. Monografia de Graduação em Pedagogia. FEF/UFG. Goiânia, 2014.
31. TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e política Educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão: Critica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

05

O PROFESSOR E O SEU TRABALHO: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Dagmar Dnalva da Silva Bezerra
Faculdade da Educação - UFG Fapeg/Capes
dagdnalva@bol.com

Resumo

O objetivo deste trabalho, parte da pesquisa de Doutorado em Educação em andamento, é analisar a concepção de trabalho e educação para subsidiar a análise do trabalho docente como uma categoria relevante para o campo da educação. Trabalho como ação criadora pela qual o homem estabelece relações com a natureza e com os outros homens, ou seja se sociabiliza; e, educação como prática social, que garante aos docentes subsídios para a recomposição de sua força de trabalho. Neste contexto, torna-se necessário refletir sobre a formação e a profissionalização do professor, ou seja, os conhecimentos e o lugar social e ocupacional deste profissional, que desenvolve trabalho produtivo, ainda que imaterial, nas relações e interações que estabelecem com outros seres humanos. Nos estudos sobre a profissionalização do professor, nos deparamos, ainda, com as tensões entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Outro tema pesquisado foram os saberes docentes, que se modificam em cada contexto histórico. Enfim, a pesquisa permitiu-nos ver o trabalho docente em sua totalidade, a partir de elementos-chave que envolvem a educação e seus trabalhadores.

Palavras-chave: Trabalho. Formação. Profissionalização. Saberes.

Introdução

Apresentamos, neste trabalho, os conceitos que ajudam a compreender a temática do trabalho docente, tendo como objetivo apreender a natureza e as especificidades desse trabalho. Para isso, ele foi organizado em três tópicos, sendo que no primeiro, propomo-nos a explicitar os conceitos de trabalho, educação e trabalho docente, tendo como referência Marx (1983, 1998 e 2003), Mascarenhas (2005) e Meszáros (2010). No segundo, dá-se destaque ao professor, sua formação e profissionalização, analisando o trabalho docente como situação espaço-temporal da efetivação da formação teórica recebida pelo docente. Nesse intento, nos valemos das contribuições de Enguita (1991), Tardif; Lessard (2008) e Oliveira (2004, 2010). No último tópico, discute-se os saberes docentes, enquanto elementos necessários para o exercício profissional, com base em Tardif (2008) e Guimarães (2004). Discutir os saberes, a formação e a profissionalização põe em contexto o trabalho docente, o que nos possibilita reconhecer a docência como profissão desempenhada por seres humanos, que objetiva a socialização e desenvolvimento de outros seres humanos.

Trabalho, Educação e Trabalho Docente

Como nos esclarece Karl Marx e Friedrich Engels (1978), a dignidade humana tem a ver

com o trabalho e as condições de vida material dos sujeitos e isto tem direcionado os caminhos que as instituições econômicas, políticas, jurídicas e sociais trilharam ao longo da história moderna, e entre as instituições sociais está a escola. Como espaço do trabalho docente, a escola tem demonstrado que as condições materiais influenciam as práticas educacionais, mas o profissional do ensino não é um ser passivo, porque ele transforma os fazeres escolares, bem como é transformado por eles. Tal como Marx enunciou, toda *práxis* social é, de uma certa maneira, um *trabalho* cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador (TARDIF, 2008, p. 56).

Nesse contexto, o trabalho do professor ganha destaque, uma vez que seu *objeto* de trabalho, o aluno, é humano, dotado de consciência e atuante sobre a realidade (TARDIF; LESSARD, 2008). Tendo como objetivo a socialização dos conhecimentos já produzidos e a produção de novos, o professor tem como matéria-prima de seu trabalho a educação formal, e para compreendermos a relação entre trabalho e educação, exporemos as concepções nas quais nos apoiamos para discutir o ponto de intersecção entre eles: o trabalho docente.

Para pensarmos o trabalho como categoria fundamental para o estudo de um campo profissional, utilizaremos o conceito marxiano de trabalho. Para Marx (2003, p. 253), o trabalho é entendido como "forma abstrata como verdade prática enquanto categoria da sociedade mais moderna". De acordo com Mascarenhas (2005, p. 162), a efetivação do trabalho é a expressão da práxis-ação transformadora, uma vez que o "trabalho é a ação produtora, ação criadora por meio da qual o homem estabelece relações com a natureza e com os outros homens. Portanto, trabalho é elemento fundamental de constituição da sociabilidade".

Nesse processo de socialização, o ser humano desenvolve mecanismos de provimento das necessidades básicas, utilizando a sua força de trabalho para tal. Isto pressupõe desde a produção familiar de suprimentos necessários a sua subsistência até sua inserção no mercado de trabalho, com a venda de sua potencial capacidade de produção de bens e mercadorias. "O ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho. É a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas" (ANTUNES, 2006, p. 123).

O trabalho, enquanto ato social mantenedor da produção e reprodução da vida, é uma categoria central, em Karl Marx, para a análise das relações de produção que se estabelecem nas sociedades de modo de produção capitalista. Para esse autor, a categoria trabalho se compõe a partir de três elementos: "a atividade pessoal do homem propriamente dito; o objeto em que exerce o

trabalho; e, o meio pelo qual se exerce" (MARX, 1998, p. 107).

No que se refere ao trabalho docente, apropriando-nos das contribuições marxianas, esse três elementos são: *a docência*, enquanto um consumo de forças de que está dotado o corpo do professor. "O resultado desta atividade existe, antes do gasto de força, no cérebro do homem, não sendo outra coisa senão o propósito para cuja realização o homem aplica a sabedoria à sua vontade" (Idem, p. 107); *o aluno*, que é sujeito, mas que na relação profissional do professor se realiza, também, como objeto de atuação deste; e, *a aula*, enquanto meio de trabalho a partir de um conjunto de coisas (planejamento, diálogo, exposição, avaliação, correções, seminários, etc.) que o professor "põe entre si e o objeto de seu trabalho para ajudar a sua ação" (Idem, p. 108). Esses três elementos compositores do trabalho nos ajudam a pensar a educação, enquanto resultante do trabalho docente, que é imaterial, todavia aparente na atividade docente, na aquisição de novos saberes pelos discentes e pelo desenvolvimento de ambos.

Marx (1998) estabelece diferenças entre trabalho produtivo e improdutivo, mas aqui trataremos o trabalho como *atividade vital* para socialização do ser humano, podendo ser manual e/ou intelectual, material e/ou imaterial, tendo como produto não somente bens/mercadorias, mas a transformação do meio e do próprio trabalhador.

Trabalho como atividade vital produtora, criativa e ação transformadora pressupõe um processo de socialização, desenvolvimento, amadurecimento para a emancipação, ou seja, pressupõe a educação. Para Mascarenhas (2005, p. 162), "a educação como instrumento essencial do processo de socialização relaciona-se intimamente com o trabalho como atividade criadora e realizadora". Por isso, utilizando das contribuições de Manacorda (1991), a autora entende que, "educar [...] é formar o homem em todos os seus aspectos, em sua totalidade, é construir o homem omnilateral" (Idem).

Neste contexto, entendemos a educação como prática social, prática política, programa de ação, direito social e fator de realização da cidadania dos sujeitos (AZEVEDO, 2001; LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003). Logo, ela representa a base para "os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico, num quadro em que a ciência e a tecnologia, elas próprias, transformam-se paulatinamente em forças produtivas" (AZEVEDO, 2001, p. X) a serviço da construção de uma sociedade justa.

A educação se insere no campo das superestruturas, por ser ideológica. Entretanto, sua potencialidade para a transformação dos sujeitos a coloca na função de contraideologia ao que está social, econômica e historicamente estabelecido. Na sociedade capitalista, analisada por Marx (1998),

o trabalho é alienado do trabalhador, quando este vende sua força de trabalho ao capitalista e dela é produzida a mais-valia. Essa condição do trabalhador pode ser alterada se houver uma ruptura no processo de alienação, a partir da mobilização política da classe proletária e de sua educação para a emancipação. De acordo com Meszáros (2010, p. 65), "o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente".

Assim, a educação enquanto prática social garante aos sujeitos do processo educativo subsídios para a recomposição de sua força de trabalho, não mais na condição de alheada de seu proprietário, uma vez que, a "*efetiva transcendência da autoalienação do trabalho* é uma tarefa inevitavelmente educacional" (MARX apud MESZÁROS, 2010, p. 65).

Em educação, as forças produtivas se traduzem no trabalho docente, ou seja, nas relações estabelecidas entre professores e alunos em situação de aula. De acordo com Tardif e Lessard (2008, p. 17), "*O trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedade do trabalho*". O trabalho docente, então, está situado no espaço da interação, formação e socialização humana, não como produtor de mercadorias vendáveis, mas como processo produtor de conhecimentos socialmente reconhecidos. Nas palavras dos autores: "Docência *compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação*" (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 8). Essas especificidades do trabalho docente se traduzem em especificidades no que diz respeito aos objetivos, ao objeto e ao produto do trabalho se comparado ao trabalho material. Isto é o que nos permite analisar o trabalho docente como socialmente produtivo, historicamente relevante e economicamente imaterial, "como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho" (ENGUITA, 1991, p. 163).

Vale ressaltar que o debate sobre o trabalho docente e o lugar social que ele ocupa resulta em descobertas, por vezes, dolorosas aos agentes do campo. As condições de trabalho, as exigências dos administradores, as interferências de organismos internacionais e a desvalorização da docência enquanto profissão são algumas das questões que ainda entravam o trabalho docente como ato social e historicamente relevante. Para Oliveira (2004), o trabalho do professor, no cenário das atuais políticas educacionais, foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, que, sem as

adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização[28] do trabalho docente. Esta pode ocorrer, especialmente, quando está no ideário popular que o que se faz na escola não é assunto de profissional especializado, não exige um conhecimento específico. Então, se não há profissionalismo ocorre a alienação do trabalho docente, transformando-o em puro fazer técnico, em processo de produção de capital.

Para Marx (1983b), o trabalho se torna alienado quando o trabalhador não se realiza em seu trabalho, tem um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolve suas energias mentais e físicas e fica fisicamente exausto e mentalmente deprimido no processo de trabalho, percebendo que a precarização do seu trabalho decorre do crescimento econômico sem melhorias nas condições de trabalho, que é necessário competir com as novas tecnologias e suas máquinas, que a cada dia necessita desenvolver novas competências, o que contribui para o acirramento das desigualdades sociais na atualidade. Assim, pode-se entender que a precarização do trabalho docente força o professor a desenvolver um trabalho que, de acordo com Marx (1983b, p. 93) "não é satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades".

A concepção de precarização do trabalho docente nos remete a outras concepções, tais como formação e profissionalização docentes, que se contraponham a ela, buscando na educação e, consequentemente, no trabalho docente uma formação para a resiliência. De acordo com Adorno (2006, p. 183), educação para a contradição e para a resistência. Assim, no tópico a seguir nos propomos a analisar a formação e a profissionalização docentes como condição teórica em que se situa a prática pedagógica, espaço-tempo específico do trabalho docente.

Um Olhar sobre a Docência: Formação e Profissionalização

O professor, seu trabalho e sua formação ganharam centralidade nas últimas três décadas no âmbito das políticas e dos debates. No Brasil, essa temática "tornou-se central para atender as novas exigências apresentadas à educação escolar, que vem sendo definida como estratégia para a dinamização dos processos de acumulação capitalista" (OLIVEIRA; ROSA; SILVA, 2005, p. 360). O trabalho docente é trabalho vivo, por conseguinte, a formação e a profissionalização pressupõem o atendimento à dinâmica social de formação humana, exigida pela realidade atual, mas também conquistada pelo trabalhador do ensino.

[28] O termo precarização é utilizado neste texto não como sinônimo de proletarização, mas como derivação das condições precárias de trabalho a que são submetidos os docentes na condição de profissionais do ensino.

Em relação a formação, presume-se que inicialmente o professor apreenda o como professorar, ou seja, a ensinar e, em seguida, outras tarefas tais como a negociação, a improvisação, a adaptação, a vigilância, a proposição de atividades de recuperação e a participação na organização de atividades estudantis. "Embora o ensino propriamente dito forme o nó central da tarefa, os professores têm ainda um trabalho diversificado, que necessita de sua participação em várias atividades diferentes" (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 157).

Para ensinar pressupõe-se que o professor tenha um horizonte amplo de conhecimentos proporcionados por uma formação consistente pautada nos princípios investigativos e efetivados em práticas para a transformação. Acredita-se, aqui, que a formação do professor é o momento em que se forja no trabalhador o docente. Talvez a formação de professores seja (numa analogia) a escola desinteressada, em Gramsci (2000). Uma formação humanística, geral, integral, desligada do mundo da produção, para que não se perca seu valor formativo em função das especializações técnicas, tendo acesso a uma cultura histórica e cuja aquisição ajudaria o ser humano a interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela. A questão da formação de professores é um tema central nos debates sobre a educação e, consecutiva à formação está a profissionalização docente.

Profissionalização entendida como "expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho" (ENGUITA, 1991, p. 163). No caso do professor, o exercício do seu ofício em um espaço de ensino, as condições de trabalho, seu estatuto profissional e reconhecimento, no exercício da profissão, como profissional especializado conhecedor dos quesitos pedagógicos e habilitado para tal. Por isso, o assunto da profissionalização não está dissociado das questões do trabalho docente, da gestão da educação e dos modelos que regem sua organização (TARDIF; LESSARD, 2008). Por todas essas exigências advindas da profissionalização, instala-se um movimento de reivindicação pelo reconhecimento do profissionalismo docente. Para Tardif e Lessard (2008, p. 27), "é necessário ligar a questão da profissionalização do ensino à questão mais ampla do trabalho docente. Por quê? *Simplesmente porque a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente*".

Para entender a profissionalização no campo das profissões é imprescindível analisá-la enquanto trabalho, ação produtora que põe em interação o ser humano, a natureza e outros seres humanos. Profissão apreendida como o desempenho de atividades especializadas, a partir de saberes específicos e realizados por um grupo profissional, com programas, códigos e normas próprias, que

se inserem em espaços distintos na divisão social do trabalho (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Saberes para o Trabalho Docente

Sendo a docência uma profissão, ou como sugere Enguita (1991), uma semiprofissão[29], ela apresenta estatuto definido, conteúdos específicos e saberes próprios para o exercício da profissão. Para Guimarães (2004, p. 49), "A docência é compreendida como um ofício pleno de saberes, que são construídos em ação e de maneira pessoal". O trabalho docente se efetiva na prática pedagógica e esta se realiza a partir da mobilização de saberes específicos para o campo. "No âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem" (TARDIF, 2008, p. 13).

Os saberes docentes se modificam em cada momento e contexto históricos. A elevação de um saber como necessário ao trabalho do professor está diretamente vinculado a quais propostas de educação estão em vigor. Para Silva (2008), na atualidade, espera-se que o professor domine um conjunto de saberes que o permita realizar funções diversas de um acervo cultural pedagógico disponível, na perspectiva de um profissional flexível, para responder às demandas do *crivo* ideológico, intentando extinguir ações indesejáveis para a prática docente condizente com as propostas dominantes.

Nesse movimento dos saberes docentes, o autor Maurice Tardif (2008, p. 63) se destacou por elaborar um quadro panorâmico dos saberes que se realizam no cotidiano da prática educativa. O professor lança mão de um conjunto de saberes no efetivo exercício da profissão: saberes pessoais dos professores, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, saberes provenientes de sua própria experiência na profissão.

Para além dessa limitação do saber docente como um conhecimento prático, Guimarães (2004) entende que, sendo o magistério uma profissão de natureza humana, as convicções e a personalidade fazem parte do trabalho formativo do professor, constituindo-se em referência básica da mediação pedagógica, formando, também, os saberes docentes. Para esse autor, o aprender a professorar, que se constitui posteriormente em seus saberes, envolve o nível da qualidade das

[29] Para Mariano Enguita (1991), os professores encontram-se em lugar intermediário entre a profissionalização e a proletarização, nomeando-o como semiprofissão.

relações entre os professores dos cursos de formação e os alunos – futuros docentes –, envolvem as práticas formativas referentes às maneiras bem identificáveis de ensinar, à autoridade intelectual de quem ensina, entre muitas outras ocorrências que podem ser avaliadas, por quem aprende, como importantes para o trabalho docente, aprendizado do ser professor.

Saberes, formação e profissionalização docentes são temas recorrentes na literatura sobre o professor publicadas ao longo dos últimos anos. Em cada um desses temas há uma concepção de educação e de professor que expressam uma dada realidade. As metáforas, as analogias e os conceitos utilizados para desvendar os meandros da profissão docente espelham "uma concepção de conhecimento, de relação teoria-prática e de formação de professores como fundamentos epistemológicos que sustentam as análises e o olhar dirigido à docência" (BRAGANÇA, 2009, p. 95), o que possibilita o descortinar das estruturas internas da educação e a percepção de que o professor é o protagonista dela.

Para Finalizar

Pensar o trabalho docente, a partir de seus elementos e concepções nos possibilita ver, a partir de suas tensões e contradições, colaborações e consensos, o todo que envolve a educação e seus trabalhadores: seu trabalho, sua formação, sua profissionalização, sua tarefa e atividade e seus saberes. Como esclarece Alves (2010), não há que se pensar em professores como mero executores de tarefas prescritas, pois seu trabalho envolve o pensar/conceber e o fazer, "o conhecimento é matéria-prima" para sua prática e seu objeto de trabalho, o aluno, também é sujeito e não se limita a executar tarefas, uma vez que a docência é trabalho humano sobre seres humanos, "é a ação e a interação dos atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões, [...] que estruturam a organização do trabalho na escola" (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 48).

No processo histórico das transformações do trabalho e das profissões, o professor passou a ser percebido como agente social e o seu trabalho como uma atividade produtiva. Os professores são profissionais que realizam sua função na formação do outro e a sua formação é condição de êxito para uma educação de qualidade. Por isso, os docentes são reconhecidos como agentes sociais, construtores de processos ininterruptos de ensino e de aprendizagem, na perspectiva de Giroux (1997), como intelectuais transformadores.

O trabalho docente é um processo complexo que pressupõe a construção de estratégias coletivas e sistematicamente organizadas, que envolvem esforços pessoais e institucionais

concretamente desenvolvidos. Pensar a profissão do professor, nessa perspectiva, é considerar a escola como *locus* de produção do conhecimento, sendo este reconhecido como construção histórica, contextualizado e elaborado por indivíduos social, política, ética e economicamente localizados; considerando, ainda, os processos subjetivos que envolvem os professores e seus alunos, nos quais estão contidos os saberes, a criatividade, as emoções e os valores. Estes permeiam as práticas pedagógicas, o que requer de quem pensa a educação: diálogo, negociação e reflexão crítica permeada por atitudes profissionais. Assim, o trabalho docente se estabelece enquanto prática social e política, que transforma a realidade e eleva professores e alunos a sujeitos da ação.

Referências

1. ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 4ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
2. ALVES, Wanderson F. *O trabalho dos professores*: saberes, valores, atividade. Campinas, SP: Papirus, 2010.
3. ANTUNES, Ricardo. Trabalho e estranhamento. In: *Adeus ao trabalho?*: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2006.
4. AZEVEDO, Janete M. L. *A educação como política pública*. 2ª edição ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
5. BRAGANÇA, Inês F. S. O professor e os espelhos da pesquisa educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 90, nº 224, jan./abr. 2009, p. 87-101.
6. ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria e Educação*, nº 4, Dossiê "Interpretando o trabalho docente", 1991, Porto Alegre, p. 41-61.
7. GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
8. GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais. O princípio educativo. In: *Cadernos do Cárcere*, vol. 2. Edição e tradução de COUTINHO, C. N.; Coedição de HENRIQUE, L. S. e NOGUEIRA, M. A. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 11-53.
9. GUIMARÃES, Valter S. *Formação de professores*: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.
10. LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. *Educação escolar*: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.
11. MARX, Karl. Trabalho assalariado e capital. 2ª edição. São Paulo: Global Editora, 1983a.
12. _____. Primeiro Manuscrito: Trabalho alienado. In: FROMM, E. Conceito marxista do homem. Rio de janeiro: Zahar, 1983b, p. 89-102.
13. _____. *O capital*. Tradução Gabriel Deville. Edição condensada. Bauru, SP: Edipro, 1998.
14. _____. Contribuição à crítica da economia política. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
15. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.
16. MASCARENHAS, Ângela C. B. Educação, trabalho e política: uma relação inevitável. In: MASCARENHAS, A. C. B. (org.). *Educação e trabalho na sociedade capitalista*: reprodução e contraposição. Goiânia: Editora da UCG, 2005, p. 161-170.
17. MESZÁROS, István. A educação par além do capital. 2ª edição ampliada. São Paulo: Boitempo, 2010.
18. OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente:precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Dossiê Globalização e Educação: precarização do trabalho docente, n° 89, v. 25, Campinas,SP, CEDES, 2004, p. 1127-1144.
19. _____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, nº especial 1, p. 17-35, 2010.

20. OLIVEIRA, João F.; ROSA, Dalva E. G.; SILVA, Andréia F. Programa de formação continuada de professores e outros profissionais da educação - FE/UFG. *Inter-Ação Revista da Faculdade de Educação*, n° 30, Goiânia, 2005.
21. SILVA, Maria Aparecida A. A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar e os saberes docentes. 2008. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Faculdade de Educação/UFG, Goiânia – Goiás.
22. TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
23. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

06

ONTOLOGIA, IDEOLOGIA, CURRÍCULO E VIOLÊNCIA SUBLIMINAR: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE (DE)FORMAÇÃO HUMANA

Marcos Jerônimo Dias Júnior
PPGE-UFG/SEDUCE
Agência Financiadora: Bolsista(CAPES)
mjrgoias2012@hotmail.com
Sandra Valéria Limonta Rosa
PPGE-UFG
sandralimonta@gmail.com

Resumo

A partir dos objetos nucleares currículo escolar e violência temos como objetivo geral compreender como se constituem as relações e contradições entre ontologia, ideologia, currículo e violência subliminar. Para tanto, partimos da seguinte questão: quais elementos e mecanismos ontológicos, ideológicos e de violência sublimar estão presente no campo do currículo escolar? Será explicitado em dois itens, o primeiro enfatizaremos a questão da articulação dialética entre ontologia, educação e ideologia enfatizando a questão da formação humana. No segundo item desdobraremos na questão específica de um tipo de violência que denominamos de violência subliminar, inter relacionada com a ideologia burguesa capitalista que se manifesta no currículo escolar implicando na (de)formação humana.
Palavras-chaves: Currículo,educação,ideologia e violência subliminar.

Ontologia, educação e ideologia.

Ao pensarmos a formação humana na atual realidade dentro das variadas áreas e instâncias educacionais partir da visão ontológica torna-se uma necessidade essencial. Isto, para não incidirmos nas visões metafísicas, neopositivistas, idealistas, pragmáticas e ideológicas que recaem no abismo violento de legitimação e propagação dos princípios do sistema do capital. De acordo com Lukács(2010), "o papel da ontologia na história e no presente no pensamento humano é, pois, concretamente determinado pela constituição ontológica do próprio homem" (p.36). Um homem considerado ontologicamente como ser social, capaz de agir em sua própria história dentro da relação dialética entre indivíduo e sociedade.

O processo histórico de humanização e autoconstrução do gênero e da individualidade do ser social somente se desenvolve em sociedade, a partir do "metabolismo" do homem com a natureza transformando a realidade e na relação dialética sendo transformado por ela. "O ser social, todavia, tem um desenvolvimento no qual as categorias naturais, mesmo sem jamais desaparecerem, recuam de modo cada vez mais nítido, deixando o lugar de destaque para categorias que não têm na natureza sequer uma analogia" (LUKÁCS,2012,p.319). Assim, é na contradição que o homem se forma na realidade social, nega a sua própria existência natural proporcionando dentro das relações materiais

de produção da vida social as transformações e a construção contínua de um deve vir a ser, sem desaparecer os elementos da essência ontológica.

Como pode ser observado, a formação humana somente se efetiva diante o movimento das condições históricas e materiais concretas estabelecidos pelos próprios seres humanos em determinados tempo e espaço dentro da totalidade social.

> Com efeito ativamente atuante dentro da sociedade, reproduzindo-se dentro dela, o homem necessariamente é um ser unitário-complexo que reage ao concreto com a sua própria concretude, um ser que só em sua imaginação poderia ter propriedades de átomo, um ser cuja complexidade concreta é simultaneamente pressuposto e resultado de sua reprodução, de sua interação concreta com o seu meio ambiente concreto (LUKÁCS,2013,p.283).

Essa leitura filosófica e de caráter científica nos proporciona a base para a compreensão de questões epistemológicas e gnosiológicas da formação humana vinculada constitucionalmente às relações dialéticas entre indivíduo/sociedade, objetividade/ subjetividade, particular/universal e individualidade/totalidade. Na compreensão da formação humana como construção histórica a ontologia tendo como eixo central o trabalho cria condições e possibilidades reais de abstração e apreensão da essência, das transformações, implicações, finalidades concretas, além de direcionar possibilidades de desvelar elementos e mecanismos presentes no contexto da realidade.

O trabalho é considerado na perspectiva ontológica como a essência do gênero humano, a atividade vital que produz a vida do homem, o transforma em um ser social, histórico, cultural, universal e o afasta da barreira natural constituindo-se a vida social produtiva. "A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo da atividade vital encontra-se o caráter inteiro species, seu caráter genérico e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem" (MARX,2010,p.84). Esta atividade criadora de valor faculta a capacidade consciente de construir na prática social as relações objetivas/subjetivas e ao mesmo tempo proporciona ao ser social ser transformado pela própria ação se constituindo universalmente como sujeito da práxis.

Entendemos esta categoria vital para a formação humana como uma mediação fundamental entre homem/natureza e homem/homem, atividade humana criadora, produtora, realizadora expressão da práxis, articulada a ação transformadora consciente da realidade na relação dialética entre teoria e prática. Nesse sentido, segundo Marx(2013), "o trabalho é antes de tudo, um processo

entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza" (p.255). É nas relações objetivas através desta atividade produtiva como pôr teleológico[30] que o indivíduo se constitui e se forma humanamente, ou seja, a ação do trabalho é a base essencial da condição ontológica da formação humana.

Dessa breve análise ontológica, dentre as práxis sociais que contribuem essencialmente na formação humana destacamos a educação. Na visão ontológica, considerada como forma de ser e determinações da existência, a educação é uma atividade social fundante para a produção e organização material da sociabilidade da vida humana. O desenvolvimento da educação como atividade construída pelos seres sociais é uma exigência categorial do e para o processo de trabalho humano em geral, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI E DUARTE,2012).

Na concepção na qual defendemos, a educação envolve pôr teleolôgico, abstrações, ensino e apropriação consciente de conhecimentos, valores, regras e comportamentos concebidos da cultura humana geral no sentido mais amplo e desenvolvido. Constituída a partir do trabalho dentro das relações materiais objetivações e apropriações. Deve ser direcionada ao domínio, organização e apreensão das particularidades do mundo objetivo a partir da totalidade social, voltadas a socialidade, reprodução, produção e transformação da vida econômica, política e cultural.

Propiciar o desenvolvimento da capacidade intelectual do ser social, de apropriar de acontecimentos, situações e exigências novas para a transformação de si e da sociedade de acordo com o movimento e condições da realidade concreta. Possui o potencial de refinar, aprofundar o caráter social do ser e criar novas formas processuais que caminhe da "singularidade genérica" à "individualidade consciente", do "senso comum" à "consciência filosófica" dentro do desenvolvimento do gênero e da individualidade humana.

Diz-se, portanto, a partir da relação imprescindível entre educação e trabalho que a constituição processual da formação humana e reprodução histórica do ser social não é intersubjetiva, idealista, a-histórica, de maneira lógica formal, individualista, unidirecional, absoluta e pragmática. Depende a partir do trabalho da articulação entre objetividade e subjetividade, objetivação e apropriação perante um conjunto de síntese de múltiplas determinações de complexos de complexos construídas potencialmente na prática humana.

[30] "Pôr de um fim – uma finalidade consciente, que se efetiva na práxis. Ação de finalidade na relação entre natural e social" (p. 45-82). LUKÁCS, G. *A ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2013.

Para Marx e Engels(2007), "o fato é, portanto, o seguinte: indivíduos determinados, que são ativos na produção de determinadas maneiras, contraem entre si estas relações sociais e políticas determinadas" (p.93). O trabalho e a educação como par dialético se constituem somente em determinadas relações econômicas, sociais, culturais e ideo-políticas dentro do desenvolvimento histórico da humanidade. Como nos diz Lukács(2013), "o homem enquanto ser que responde nunca é independente da questão que a história lhe coloca, mas de igual maneira o movimento social que se tornou objetivo jamais pode se tornar independente de sua gênese humano-social, político e moral" (p.509). Nesta conjuntura a educação se efetiva no movimento da prática social como produtos ideológicos dos atos, das ações e de manifestações do próprio homem orientadas pelas relações sociais de produção.

Com base em Lukács(2013) o trabalho e a educação como modos de produzir a essência, os elementos e mecanismos para a formação humana e reproduzir a existência dos indivíduos através da práxis, tem a ideologia como um dos componentes fundamentais. Na visão ontológica, esta categoria configura-se como uma determinada concepção ideal de mundo construída pelos seres sociais durante o processo de objetivações e apropriações. Determinada com finalidades criadas a partir e para a realidade concreta, em diferentes espaços e tempos históricos da totalidade social. Surge da essência da produção material, a partir da esfera sócio-econômica, constituindo-se processualmente na relação dialética do indivíduo com a sociedade efetivada no ato ideal do pôr teleológico utilizada pelos homens na construção da própria história, consequentemente, da conjuntura econômica, social, política e cultural.

Em outros termos, porém, ainda partindo da base ontológica, são elaborações ideais interessadas e intencionais do pensamento humano pautadas nas circunstâncias sociais concretas produzidas a partir das abstrações da economia, dirigidas para determinados fins postas durante o processo da práxis. É planejada e organizada previamente pela mente com influência no meio social e/ou na consciência dos pores teológicos de outros seres humanos, ou seja, [...]"visa influenciar outras pessoas no sentido de que elas, por sua vez, efetuem os atos de trabalho desejados por quem os põem" (LUKÁCS,2013,p.358). Fica claro, portanto, conforme Mészáros (2011) que toda ação ideológica é consciente e interessada.

Diante do exposto, em síntese, Lukács(2012) nos diz que, "a ideologia é sobretudo a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir" (p.465). Mas ressalta que; "[...] a ideologia, mesmo sendo também uma forma de consciência,

de modo algum é pura e simplesmente idêntica à consciência da realidade" (p.520). Portanto, o processo ideológico somente se efetiva no movimento da prática social e pode ser composta por distorções, inversões e falseamento realizado pelos seres sociais influenciados diretamente pelas condições materiais objetivas com o objetivo de escamotear a realidade. Isto, através de mecanismos e elementos das relações objetivas direcionados a determinadas finalidades da classe social hegemônica.

No movimento dos modos de produção a categoria ideologia se constitui nas relações de poder presentes nas lutas de classe, pois, como nos diz Marx(2010), "a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classe" (p.40). Assim, no atual sistema do capital podemos afirmar que a ideologia é real, concreta e histórica, mas pode ser caracterizada e organizada como uma inversão e distorção da realidade com o objetivo voltado a interesses privados de classe.

Entendemos, de fato, a partir da análise ontológica e do sistema do capital que são construídas na efetivação deste novo cenário, incluindo a educação escolar, mecanismos ideológicos utilizados pela classe dominante com o intuito de ocultar, escamotear uma realidade violenta direcionada a (de)formação humana. Vários instrumentos sociais são utilizados como forma de controle e reprodução de uma violência que denominamos de sublimar, que perpassa intrinsecamente a educação escolar reproduzida pelo currículo como o principal elemento, estrutura e organização das práxis dentro da escola.

Violência sublimar, currículo escolar e o processo de (de)formação humana.

A sociedade capitalista direcionada pelos interesses da classe social burguesa desde a sua legitimação com a ênfase na cisão entre capital e trabalho vem provocando transformações e construindo elementos e mecanismos marcantes na produção material da vida social. Provocando implicações que ocasionam a deformação, mecanização, coisificação e desfacelamento da formação do ser social utilizando variadas instâncias e áreas educacionais (MARX E ENGELS, 2010). Neste processo é construída uma ideologia do sistema do capital, com o intuito de atender os interesses da classe social burguesa e garantir a reprodução da sua hegemonia conquistada violentamente, porém, propagada de forma subliminar.

Essa nova ideologia se efetiva na prática social direcionada a uma determinada configuração e ideal de sociedade, homem e educação dentro do movimento da vida econômica, política e cultural. O trabalho como base para as práxis sociais, gênese da liberdade e atividade vital na formação

humana, nessa nova conjuntura social produtiva torna-se subordinado aos ditames e condições violentas do capital (MARX, 2013).

Para Ménzáros(2011) "[...] seus constituintes destrutivos avançam como força extrema, ativando o espectro da incontrolabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral" (p.100). Se forma, assim, um contexto de crise, contradições, disputas, conflitos, exploração e violência permeada pelo estranhamento e alienação do ser social com sua própria essência e existência. Um cenário constituído com base no trabalho alienado vinculado ao mais-valor[31] dentro de uma sociedade da mercadoria.

De acordo com as palavras de Marx(2010) o trabalho alienado "estranha ao homem a natureza, e o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero humano" (p.84). Este cenário é construído na relação entre a classe dominante que detém os meios de produção e classe trabalhadora que possui somente os meios para garantir o mínimo para existência. Processualmente, de forma submersa, se efetiva pela exploração "nua" e "crua" do homem pelo homem em que a classe dominante tem o intuito de apropriar de maneira privada do excedente do trabalho da classe dominada, durante o processo de produção e circulação de mercadorias. O ser social da classe trabalhadora no discurso ideológico de liberdade de mercado é obrigado a vender o que restou de sua única riqueza, a força de trabalho.

Nesse contexto ideológico e violento as variadas práxis voltadas à formação humana passam a se configurar com base nesses princípios de imposição de elementos e mecanismos reais, subliminares, ocultos e impiedosos direcionado pela hegemonia material e intelectual da classe burguesa capitalista.

Como podemos observar as ações de produção e reprodução da vida social se constituem por ideologias de classes direcionadas pelo sistema do capital. Infelizmente, a realidade é configurada por uma classe dominante que faz a ideologia e outra que se apropria destas expressões, direcionada pela força material e espiritual que no processo histórico tende a se generalizar.

> As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais

[31] Ver, Páginas 292 à 324. MARX, Karl. Grundrisse:esboço a crítica a economia política. São Paulo,SP. Boitempo,2011.

> do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX E ENGELS,2007,p.47).

Assim sendo, o atual modo de produção societal em sua essência é ideológico, destrutivo e extremamente violento, levando ao desfacelamento e coisificação do processo de humanização e desaparecimento da sociedade como totalidade social. "O capitalismo atual, por exemplo, obriga a fazer da esfera do consumismo uma "segunda natureza", que domina os homens de um modo jamais ocorrido" (LUKÁCS,2012,p.416). Nega a essência do ser, impõe a mercantilização a todas as relações sociais e enfatiza variados elementos de violência que atingem diretamente a formação humana.

De fato, assim, na contradição tornamos vítimas da estrutura, organização e engrenagem ideológica construída pelos seres humanos que dificulta o desvelamento do contexto subliminar e violento contra a formação humana.

A partir da análise desse sistema complexo e contraditório, observamos a construção de mecanismos ideológicos de escamoteamento com o intuito de encobrir, manipular os verdadeiros interesses dominantes e ocultar um tipo de violência subjacente a cisão entre capital e trabalho, na qual denominados de violência subliminar. Este tipo de violência é configurada de forma oculta, disfarçada, encoberta, dissimulada, escondida para não ser vista na organização societal, não ultrapassando o alcance da consciência ficando submersa a sensibilidade real humana.

Além disso, através de mecanismos ideológicos este tipo de violência é legitimada como mera situação natural, absoluta, irrevogável e necessária para o pleno desenvolvimento da sociedade e existência dos indivíduos que ali habitam. Vê-se, pois, que este contexto de violência subliminar atrelado aos mecanismos ideológicos presente no período contemporâneo contribui significativamente para que as condições de exploração e alienação, dentre outros elementos do capitalismo, sejam mantidos, reproduzidos, aprofundados, cultivados e defendidos pela maioria dos seres humanos.

Em síntese, os mecanismos e elementos ideológicos e de violência subliminar são formadas na e para a realidade, as suas reais determinações estão escondidas de forma submersa e escamoteadas por ações humanas interessadas, postas de forma velada nas mais variadas atividades humanas dentro da estrutura econômica, política e cultural.

Dentro da totalidade social no âmbito da educação escolar destacamos o currículo que se constitui nesse cenário com base em Aplle(2006) como o principal instrumento da organização do trabalho educacional no movimento contraditório da realidade, tendo o conhecimento como objeto

nuclear. É utilizado a partir dos conflitos de classe como parte da esfera da vida dos homens como determinação última para a reprodução destes elementos de violência subliminar direcionada pelos mecanismos ideológicos do capital presente na escola.

Podemos observar que a organização, objetivos e funções do currículo escolar na contemporaneidade constituído dentro dos ditames violentos do capital, efetivado por meio do trabalho docente e ensino, infelizmente, tende a ser utilizado como instrumento fundamental de adaptação, propagação, reprodução e legitimação dos interesses hegemônicos da classe burguesa dentro do âmbito escolar. Pois, de acordo com Saviani(2012) "[...] o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada" (p.30). A burguesia dentro do capitalismo transforma ideologicamente o currículo como mero objeto técnico-pedagógico, naturalizado, neutro, a-histórico, vazio de conteúdos dos conhecimentos mais "desenvolvidos" e "clássicos" da cultura humana geral, desapropriado do caráter científico, filosófico e artístico desconectado a sensibilidade da crítica da totalidade social.

Dessa forma, constatamos com base em Aplle(2006) que o currículo é repleto de contradições, que não pode ser definido fora da constituição social, histórica e das condições concretas da totalidade social. Este instrumento presente no âmbito escolar na tensão entre seleção, organização, produção e distribuição de conhecimentos é deliberado como lugar, espaço concreto da totalidade, território de múltiplas relações complexas permeado por disputas de poder.

É construído pelo e para o homem pautado por relações econômicas, políticas e pedagógicas, orientado atualmente pela classe dominante utilizado para a manutenção dos privilégios e dos status quo. Os mecanismos ideológicos às vezes sutis, mas ocultos e violentos vão direcionando o currículo escolar encobertando e determinando ações, significados, atitudes, funções e objetivos aos professores, a organização do trabalho docente, ao ensino e a formação humana dos alunos, porém, na contradição não de forma determinista e absoluta. Conforme Marx e Engels(2007) na visão dialética o espírito é contaminado pela materialidade, pois a história do homem é a história da sociedade.

As tendências hegemônicas dentro deste campo atualmente estão baseadas por um lado num ideário ideológico de essência liberal mercadológica e por outro lado multiculturalista com ênfase nos conhecimentos e vivencias advindo do cotidiano. Exaltam uma pseudo democracia, com objetivos pragmáticos, imediatistas e individualistas, pautado em concepções culturalista pós-

modernas de conhecimento, cultura, educação e formação humana. Concepções estas contrárias e violentas em relação ao que Gramnsci(1991) propõe em suas proposições para a formação do social na relação entre educação, trabalho e escola pautada na ideologia da classe trabalhadora e de uma escola única, desinteressada e de cultura geral.

Podemos afirmar com base em Duarte(2010) que as atuais propostas dominantes dentro do âmbito do campo do currículo é reacionária, atemporal e conservadora, um veículo de perpetuação e disseminação da ideologia do sistema do capital que se manifesta como uma violência subliminar contra a formação humana. Um currículo colocado atualmente como instrumento que nega e impede qualquer tipo de transformação social, econômica, política e cultural numa direção emancipatória, que desvele os mecanismos ideológicos, eliminem os elementos de violência subliminar e proponha novos caminhos no processo de formação humana.

> Assim para entender as escolas e o currículo, devemos ir além do que os educadores e teóricos pensam esta acontecendo, vendo o resultado das conexões entre esses pensamentos e ações nas condições ideológicas e materiais, tanto dentro quanto fora da escola que determinam o que pensamos ser nossos problemas reais. A chave para desvelar é o poder. Nem sempre é visível como manipulação e controle econômico. É exercido por meio de instituições que, pelo seu ritmo natural, reproduzem e legitimam o sistema de desigualdade (APPLE,2006, p.191).

Portanto, desconstruir, desmistificar e desmascarar os mecanismos ideológicos e os elementos de violência subliminar no âmbito escolar, especificamente, no campo do currículo relacionado à formação humana é construir resistência e luta contra esta realidade imposta violentamente aos seres humanos. Pois, como diz Marx(2013), "a imperturbabilidade estóica com que o economista político encara as violações mais inescrupulosas e os atos de violência mais grosseiras contra as pessoas, são impostas sempre que estes sejam necessários para produzir as bases capitalista" (p.799). Com base em Luckács(2013) e Gramnsci(1991) para impedirmos e criarmos condições e possibilidades reais de luta contra-hegemônica versus estas manifestações é tarefa do conhecimento historicamente construído a partir das objetivações e da práxis tornar explicito tal realidade, as possibilidades e os caminhos para o elo seguinte.

Um currículo direcionado a formação humana de orientação filosófica, científica, estética, cultural, artística e política articulada dialeticamente ao trabalho intelectual e manual, tendo o trabalho como princípio educativo. Isto para Gramsci(1991) "[...] significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social" (p. 125). Além disso, devemos na contradição buscar a construção de um currículo que cumpra sua função social e ontológica de acordo com o desvelar da realidade, que tenha como objetivo construir novos

caminhos e condições para que em um futuro seja efetiva uma sociedade baseada no reino da capacidade, liberdade e necessidade organizada por seres sociais livremente associados.

Um novo ponto de partida para além da violência subliminar

A realidade contemporânea nos trás vários desafios. A tendência da necessidade de uma luta contra-hegemônica contínua, processual, trabalhosa e árdua esta posta na direção do processo de construção da emancipação humana envolvendo, principalmente, a questão da formação humana relacionada à presença de uma violência subliminar no currículo escolar.

Considerando a articulação entre ontologia, educação, ideologia e violência subliminar o currículo sofre implicações do sistema do capital que leva a deformação humana. Portanto, pensar a escola e o currículo isolados das relações históricas, da economia política, cultura geral e das lutas de classe sociais presente na sociedade atual é cair no idealismo, na mecanização, coisificação da formação humana e naturalização da realidade concreta, ou seja, é desvincular o ser humano de sua própria vida genérica.

Preocupar com estas questões é agir politicamente por uma sociedade mais democratizada, é combater o agir da direita e sua propagação, essas discussões são fundamentais para a construção de caminhos e possibilidades diante as condições materiais. Desconstruir, desmistificar e desmascarar os mecanismos ideológicos presentes no campo do currículo e na formação humana é construir resistência para que esta realidade de alienação desumana imposta por meio de mecanismos ideológicos e violentos aos educadores e educandos seja emancipada.

Se a realidade é contraditória e a esfera das ideologias está construída, desmascará-las é uma necessidade ontológica, pois o objetivo do idealismo pode impedir a dialética e uma práxis que caminhe para a emancipação das condições materiais históricas presente nos dias atuais.

Referências bibliográficas

1. APLLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
2. GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*.Rio de Janeiro.Civilização Brasileira,1991.
3. LUKÁCS, Gyorgy. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. São Paulo-SP.Boitempo,2010.
5. _____. *Para uma ontologia do ser social, V.1*. São Paulo,SP.Boitempo,2012.
7. _____. Para uma ontologia do ser social, V.2. São Paulo,SP.Boitempo,2013.
8. MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Boitempo,2013.
9. _____. Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo,SP: Ed. Boitempo,2011.
10. _____.*Manuscritos Econômicos filosóficos*. São Paulo,SP:Boitempo, 2010.
11. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo, SP:Boitempo,2007.

12. _____.*Manifesto do partido comunista*. São Paulo:Boitempo,2010.
13. MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo:Boitempo,2008.
14. _____. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo:Boitempo,2011.
15. _____. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo,2012.
16. SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Campinas,SP: Autores Associados,2012.
17. SAVIANI, Demerval e DUARTE, Newton. (Orgs). *Pedagogia histórico-crítica e lutas de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores associados,2012.

07

EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO OMNILATERAL: POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS.

Milene do Amaral Ferreira Vicente
Mestranda em Educação Brasileira – FE\UFG.
Professora – Secretaria Municipal de Educação – Goiânia-GO.
milenevicente74@gmail.com
Neide da Silva Paiva
Doutoranda em Educação no Programa de pós-graduação PUC-GO.
Pedagoga - Secretaria Municipal de Educação – Goiânia-GO.
neidepaivapaiva@bol.com.br

Resumo:

A partir da Lei nº 9394\96, retorna ao cenário educacional a ampliação da jornada escolar. Desde então, a União, Estados e Municípios têm desenvolvido propostas para garantir a educação em tempo integral. Os modelos encontrados norteiam-se por diversas fundamentações teóricas que exprimem diferentes visões de mundo, de homem e almejam projetos de sociedade distintos. Essa ampliação nas escolas públicas requer necessariamente uma orientação emancipatória, que tenha como finalidade a constituição de novo tipo de relações humanas, "alternativa real a um sistema que, por essência, converte os homens em simples meios ou mercadorias" (VÁSQUEZ, 2010, p.159). Para tanto, torna-se indispensável um projeto formativo integral, omnilateral. O presente trabalho surge como síntese produzida na trajetória inicial de imersão na teoria marxista, a partir dos estudos dos Grupos de Pesquisa da Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação: *Educação, Ensino, Espaço, Tempo* (2010-2013) e *Trabalho docente e educação escolar* (2015-2016). Tem como objetivo defender a ampliação da jornada escolar enquanto elemento que viabilize a educação emancipatória. Para isso, são utilizados como referenciais teóricos: Gramsci (1978, 2010); Lombardi (2011); Manacorda (2010, 2013); Marx (2002); Marx&Engels (2011).

Palavras chave: Educação em tempo integral. Educação integral. Emancipação.

Introdução

O interesse pelo tema, educação integral nas escolas de tempo integral deu-se pelo fato das pesquisadoras terem acompanhado e coordenado à implantação do Programa Mais Educação[32]/PI 1E na Rede Municipal de Educação de Goiânia - RME a partir do ano de 2007. Houve inúme os momentos de tensão e conflitos, pois havia pouco tempo que a ampliação da jornada escolar retorn ra ao cenário nacional como política pública. Com a experiência institucional iniciou o desafio do estu do com vistas a aprofundar os conhecimentos e constituir a concepção teórica que nortearia a implementação da educação em tempo integral na RME.

[32]A Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 instituiu o Programa Mais Educação, articulando os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Na busca pela formação adequada, as pesquisadoras participaram de grupos de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás denominados: *Educação, Ensino, Espaço, Tempo* (2010-2013) e *Trabalho Docente e Educação Escolar* (2015-2016). As discussões e elaborações teóricas produzidas nesses grupos oportunizaram discussões a respeito de currículo, educação integral e escola de tempo integral, ampliação do tempo escolar, tempo e espaço, como também as condições materiais concretas para a formação onmilateral na escola pública.

Muito já se discutiu em produções e pesquisas, contudo, a proposta deste trabalho é o de disseminar a premissa da educação integral por meio da ampliação da jornada escolar como forma de viabilizar e consolidar o processo de formação humanista marxista universal, que supere a formação individualista.

Contextualização e percurso histórico do processo educacional escolar

A civilização grega foi a primeira a pensar de forma racional o cotidiano essencial, a universalidade. A educação passou a ser compreendida como algo de importância fundamental à vida humana. Ganhou por isso, outro entendimento que seria uma educação por excelência, coletiva (JAEGER, 2001).

Os gregos compreenderam a vida sem explicações mitológicas, em que os deuses respondiam por tudo, buscavam agora explicações, sentido no real, no mediato. Passaram a tomar as decisões a partir do que se discutia em praça pública, criou uma verdadeira revolução humana, democracia, primado da razão e da política. "A palavra não é mais o termo ritual, a fórmula justa, mas o debate contraditório, a discussão, a argumentação" (VERNANT, 1984, p. 34).

Comenius (2001), educador alemão do século XVII propunha uma teoria educacional humanista e espiritualista, sob a concepção de que o homem era imagem e semelhança de Deus. O objetivo era formar bons cristãos. O autor defendia a ideia de escola como um espaço que poderia proporcionar educação ao homem enquanto ator e não espectador. A ideia defendida era de ensinar tudo a todos, sobre princípios e fundamentos.

Comenius (2001) está num contexto em que o Feudalismo está decaindo e a Burguesia está em ascensão. O movimento de constituição da sociabilidade burguesa resulta em uma sociedade dividida em classes. Essa educação se estruturaria pela ação e para a ação. Uma significativa contribuição de Comenius é o reconhecimento da importância de organizar didaticamente a educação.

Para este autor, o ato de ensinar é uma arte, e pressupõe um processo, formar o homem implica torná-lo diferente do que era antes.

Rousseau (1995) viveu e estudou em sua adolescência, numa rígida escola religiosa em Genebra. Em Paris, escreve para a famosa Enciclopédia, que ganhou fama na elite parisiense. Era adepto da religião natural e rejeitava a religião revelada. Por suas ideias foi perseguido tanto em Genebra quanto em Paris. Viveu o período do século XVIII de efervescência do Iluminismo. Resguardado sua aproximação com a ideologia burguesa, há uma contribuição fundamental de seu pensamento para a ideia de omnilateralidade humana, uma vez que defendia a formação da criança baseada nos princípios de liberdade, autonomia e moralidade.

> [...] boas instituições sociais que sabem desnaturar o Homem e tirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe outra relativa e colocar o *eu* na unidade comum, de modo que cada particular não se acredite ser mais um, que se sinta uma parte da unidade, e não seja mais sensível senão no todo.
> [...] Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo que um homem deve ser, ele o saberá, [...]; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar (ROUSSEAU, 1992, p. 13- 15).

A história da educação brasileira é marcada por evolução e rupturas. A primeira acontece com a chegada dos portugueses. Importaram um padrão europeu de educação, e por meio dele confrontaram e interditaram os processos educativos constituídos na sociabilidade indígena. Trouxeram ainda a moral, os costumes e a religiosidade européia. Inaugurou no Brasil a escolarização, através do *Ratio studiorum*, método que organizou a educação por mais de 200 anos. O objetivo era de estabelecer a cultura dominante pela palavra (HANSEN, 2000). Inicialmente tinha como finalidade a catequização dos indígenas, em pouco tempo tornou-se uma escolarização, em tempo integral, voltada para a formação dos cânones e juristas, para os filhos de europeus e de latifundiários. Estes foram responsáveis por instituir a nova sociabilidade necessária para conformar o modelo privatista e consolidar as relações mercantilistas (CASIMIRO, 2015).

A expulsão dos jesuítas marcou outra ruptura. O Brasil foi à primeira colônia do Novo Mundo a receber os membros da Companhia de Jesus e a primeira a expulsá-los, em 1759 (Rocha, *apud*, LEITE, 1938, v. 2, p. 240). As Reformas Pombalinas, liderado pelo Marquês de Pombal teve origens políticas e econômicas. Com essa reforma, criou-se o ensino laico, controlado pelo Estado

com currículo unificado, aulas de disciplinas isoladas, sem um plano sistematizado, essas reformas constituiu-se como programa particular de reivindicações regalistas contra os jesuítas e seus cabedais.

Com a chegada da Família Real, na transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro (1807-1808), novas orientações educacionais foram feitas e ampliou-se o processo de secularização do ensino iniciado com Pombal. Com o objetivo de preparar a permanência de D. João VI no Brasil foram abertas Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, além do Jardim Botânico e, da Imprensa Régia, imprensa oficial no Brasil foram inauguradas neste período. Não foi criado, porém, um sistema educacional, a escolarização estruturou-se por duas formas: uma escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos, com os mestres leigos; a outra se configurou com religiosos no magistério como professores de aulas régias, "aulas de latim", "de grego", "de filosofia" para formação propedêutica (SAVIANI, 2008, p. 107).

A independência, proclamada em 1822, trouxe a promessa de uma nova orientação político-educacional e de estruturar administrativamente o novo país (SAVIANI, 2008). O projeto de reforma educacional não pretendia, porém, uma educação para todos: ao contrário, nota-se uma lógica de constituição de um país/nação fundamentado no "bem comum" dos privilegiados e no privatismo em favor destes (COUTINHO, 2006).

Segue a história brasileira, e a história da educação, história que serviu à disseminação e à inculcação da cultura hegemônica, produzindo uma educação interessada em reproduzir a divisão da sociedade em classes antagônicas e as formas de perpetuação da exploração e da alienação do homem. A educação escolar brasileira viabilizou esse processo, atendendo à demanda de consolidação de um projeto de sociedade pautado por uma lógica de dominação pela classe hegemônica, servindo como instrumento para atender as necessidades da economia política (MARTINS, 2000).

Dessa forma, a educação não é um processo humano de produção e reprodução da riqueza cultural genérica, pensada como meio de atender às necessidades humanas, como formação que permita aos indivíduos, conforme o ideário marxiano, transformar a natureza e a si de maneira coletiva, universal e livre. Segundo Nóvoa (2009), os sistemas educacionais se estabelecem a partir de uma lógica dualista: escola do conhecimento e da aprendizagem para os ricos, e a escola do acolhimento social para os pobres.

No Século XX, um marco mundial foi estabelecido quanto à subordinação das políticas educacionais à racionalidade econômica e à responsabilização do indivíduo por seu "fracasso" social: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmada em Jomtiem (1990), que, em conjunto

com organismos internacionais, dissemina a preponderância do capital na organização da sociabilidade atual. Segundo Libâneo (2014, p. 273), documentos que legitimam e normatizam os programas e ações socioeducativas do Ministério da Educação apontam as escolas de tempo integral como "compensadoras das carências da população pobre, que chama a si missões sociais acabando por deixar em segundo plano seu papel de trabalhar com o conhecimento e a aprendizagem escolar".

Mais tempo, mais possibilidades para formação omnilateral

De acordo com Cavaliere (2002), as primeiras experiências de escolas públicas de tempo integral ocorreram no ano de 1950, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, idealizado por Anísio Teixeira conhecido como Escola Parque. Na década de 60 foi implantado, no antigo Estado da Guanabara, o projeto Educação de Crianças da Favela. Nos anos de 1980, também no Rio de Janeiro, criaram-se os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), idealizados por Darcy Ribeiro. Nesse mesmo período, em São Paulo, o governo estadual lançou o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), para crianças mais pobres, com suporte epistemológico em Paulo Freire.

Em âmbito federal, entre 1991 e 1994, o governo Collor construiu os Centros de Educação Integral da Criança (Caic). No governo Fernando Henrique (1995-2003), num contexto de globalização econômica e cultural do capitalismo contemporâneo, as reformas educacionais não foram desenvolvidas, permanecendo no âmbito do discurso. Na atualidade, segundo o Manual Operacional de Educação Integral (2014) o Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto n° 7.083, de 27 de janeiro de 2010, é uma política estratégica do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

As Políticas Públicas delineiam a ampliação da jornada escolar engendrada a uma lógica de perpetuação do modelo atual de sociedade. Há nela alguma possibilidade de humanização das relações? Será necessário aguardar um novo modelo de sociabilidade, pautado na liberdade e na universalização dos bens materiais e culturais para então existir condições objetivas para que a educação escolar em tempo integral se configure como elemento de formação integral que direcione a uma mudança das relações sociais vigentes?

Nas produções de Marx, nas teorizações da realidade, o autor estabelecia um movimento investigativo de imersão em seu objeto de estudo que o levava a compreendê-lo para além da sua aparência fenomênica, imediata e empírica e alcançar a sua essência, de forma a apreender o

objeto em sua concretude, em sua existência objetiva, explicitando sua estrutura e dinâmica. A finalidade do estudo do objeto é apreender a totalidade que constrói a sua essência, totalidade dinâmica e complexa que resulta do caráter contraditório de todas as totalidades (NETTO, 2011). Nesse sentido, sempre há a possibilidade de se constituírem novas realidades. Apesar das políticas públicas que orientam e estruturam os sistemas escolares, mundiais, nacionais ou locais, em especial os de educação em tempo integral, há no movimento dinâmico e contraditório humano o potencial de mudança que pode ser reconhecido como germe para a efetivação da atividade humana para emancipação, para a construção de uma nova sociabilidade.

Assim como Marx (2002, p.551), afirma que "a indústria moderna rasgou o véu que ocultava ao homem seu próprio processo social de produção", porém nela encontrando uma base técnica revolucionária, ao requerer uma nova forma de relacionar-se com o conhecimento e ao demandar uma nova maneira de relacionamento com os meios de produção e da formação do operário, também se pode vislumbrar a possibilidade revolucionária que reside na ampliação da jornada escolar. Mesmo que em sua essência ela seja resultante de uma ação complexa que predominou ideologicamente, numa lógica educativa dos dominadores, ainda assim, na totalidade dinâmica e contraditória da ação humana há a probabilidade da constituição de novos arranjos.

Segundo Gramsci (2010) o professor é figura fundamental para que esse projeto seja viável. Não se trata somente de compreender a articulação dessa lógica, mas ser consciente das contradições sócio-históricas e ser capaz de não ficar somente na retórica, mas fazer um trabalho vivo entre educação-instrução.

> Daí porque é possível dizer que na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; [...] Se o corpo docente é deficiente e o nexo instrução-educação vem dissolvido, [...] a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico (GRAMSCI, 2010, p. 117).

Santos (2009) destaca a importância da apropriação qualitativa do tempo, que rompe com a reprodução do consenso e do conformismo, possibilitando a construção de elementos práticos que capacitam o homem em sua capacidade de pensar, refletir e se posicionar frente ao mundo.

Cavaliere (2007), afirma que a educação em tempo integral somente se justifica se propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou seja, se possibilitar uma educação mais efetiva, com aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. Por sua vez, Limonta (2014) ressalta a possibilidade da ampliação das oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras, ao se estabelecer o diálogo entre disciplinas e seus diferentes conhecimentos, e entre as experiências sociais dos educandos e a cultura como um todo.

Torna-se fundamental pensar a ampliação da jornada escolar sob a ótica da educação integral crítica, que almeja a formação integral e multidimensional, que tenha como alvo a superação da perspectiva liberal de sociabilidade. Essa educação integral crítica desenvolveu-se no início do século XX, a partir da concepção socialista de educação e escolas baseada nos escritos de Marx e, a *posteriori*, de Gramsci.

Currículo integral (omnilateral): percursos necessários.

Ao tratar a educação em tempo integral e a educação integral é possível pensar na ampliação da jornada escolar propiciando uma formação que se oriente por uma perspectiva omnilateral. No percurso dos estudos dos grupos de pesquisa citados anteriormente, encontram-se alguns princípios que podem basilar a ampliação da jornada escolar como meio de viabilizar a educação emancipatória:

1) Seguindo o exemplo de Marx, toda realidade deve ser observada e estudada para além dos fenômenos aparentes, no caso da realidade escolar, do currículo integral, faz-se necessário percebê-lo como instrumento para viabilizar a rearticulação das ações de elaborar e executar, do trabalho com a ciência, ou seja, o currículo integral deve existir na perspectiva de reintegrar o que foi separado na divisão social do trabalho na sociedade capitalista. Perceber os conhecimentos como fruto da ação humana, do trabalho de produção da sua existência, e apreendê-lo de forma a compreender integralmente o complexo processo de produção. Conforme aponta Manacorda (2010), o processo educativo deve coincidir com a ciência e o trabalho: ciência operativa, não meramente especulativa, cuja reflexão é a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza. Trabalho o mais articulado possível a mais moderna forma de produção. Escola que seja capaz de unir fruição e produção, trabalho mental e manual. Uma escola não mais num limitado processo produtivo, mas numa totalidade de ramos de produção, recuperação da integralidade do homem.
2) É fundamental considerar a educação não como um fato estritamente escolar e nem considerar a atividade escolar como um fenômeno auto-suficiente e independente (LOMBARDI, 2011), pois a

escola é parte da totalidade, imanente à sociedade, reproduz e projeta a moral contida nas relações capitalistas. Assim como a educação não é apenas um movimento escolar, o ser humano produz e reproduz sua existência além-muros, de forma que todas as relações são educativas. Reduzir a educação à escolarização é restringir os movimentos formativos e separar a escola da realidade que a constitui.

3) A educação em tempo integral possibilita maior dispêndio de tempo para atividades que levem ao conhecimento da totalidade, coletivamente constituída, que precisa levar a uma apropriação omnilateral da produção material e cultural genérica, que precisa ser compreendida e sentida em todas as dimensões: cognitiva, estética, ética, política, científica.
4) Mais tempo para assumir postura contrária ao "caráter inútil da instrução" (MARX & ENGELS, 2011), rompendo com a reprodução de verdades eternas e com a imutabilidade do conhecimento.
5) A educação escolar na perspectiva da formação omnilateral deve vislumbrar o estudo enquanto trabalho que levará a compreensão da realidade, da apreensão histórica das diferentes sociabilidades, permitindo uma imersão na cultura produzida pela humanidade. O estudo como trabalho precisa estabelecer uma lógica contrária ao trabalho alienado/estranhado. Para que o acréscimo de tempo estabeleça significado e constitua sentidos emancipatórios. O produto do trabalho do estudante (a atividade de estudo) deve coincidir com o objetivo que o leva a trabalhar, a desempenhar a atividade, de outra forma torna-se desumanização. O objetivo que leva o estudante a ação deve ser aquele que o permita compreender o processo material e histórico no qual o gênero humano constituiu sua existência, e as relações que se estabelecem na socialidade humana no decorrer dos tempos.

Há muito a refletir e estudar acerca da ampliação da jornada escolar enquanto possibilidade emancipatória, no entanto, o que se torna central nesta sistematização apresentada é que independente das Políticas Públicas e das condições concretas nos sistemas escolares, nas diversas realidades, essa possibilidade deve se orientar pela ação e pela reflexão de um projeto de construção da nova forma de socialidade na qual todos sejam livres da dominação e da exploração do homem pelo homem, assim então, haverá esperança e motivos para permanecer lutando a favor de uma sociedade comunista, na qual:

> Cada indivíduo pode aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver, não tendo por isso uma esfera de atividade exclusiva, é a sociedade que regula a produção geral e me possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico (MARX & ENGELS, 2011, P. 28).

Ainda que seja um desafio valerá a luta, pois em algum tempo histórico futuro se efetivará relações sociais não subjugadas ao capital, mas serão os indivíduos livres que estabelecerão

a socialidade; não serão mais trabalhadores a existirem em função do processo de produção, mas o processo de produção que existirá para o trabalhador (MARX & ENGELS, 2011).

Considerações

O princípio educativo trabalho-ensino-instrução modifica a lógica desse processo e leva à compreensão do caminho do princípio pedagógico da práxis, que é o possível para a transformação da sociedade. O processo histórico da sociedade realiza-se por meio da educação com todas as contradições, por ela também esse processo se modifica. Uma educação para a emancipação necessita do trabalho manual e do trabalho intelectual numa práxis, ou seja, eles não podem ser divididos: deve haver unidade nessa compreensão para reorganizar as demandas da sociedade capitalista. O trabalho produtivo combinado com educação intelectual na filosofia, nas artes, em uma perspectiva de escola crítica, não desvincula educação da realidade, mas a associa com a formação do sujeito de forma integral para a transformação do modelo de sociedade capitalista.

Esse sujeito omnilateral com formação que une o intelectual com o manual talvez encontre na escola com ampliação da jornada escolar uma possibilidade de se tornar realidade, se a preocupação e o principio educativo forem pautados na transformação social, em uma educação para emancipação e uma práxis revolucionária.

Referencias

1. CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. *Pensamentos fundadores da educação religiosa do Brasil Colônia*. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br. Acess em: 6 de jul. 2015
2. CAVALIERE, Ana Maria. *Escolas públicas de tempo integral*: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, Ana. Maria; COELHO, Lígia Martha Coimbra Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.
3. _____. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Revista Educação e Sociedade. - Edição Especial, Campinas, 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.
4. COELHO, Ligia Martha C. da Costa. *Educação Fundamental nas escolas públicas: qual tempo, qual espaço? In*: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da Barra (Org.). Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Gráfica UFG, 2014. p. 187-205
5. COMENIUS, jan. Amos. *Didáctica Magna*; tradução Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, ebooksBrasil.com, 2001. Disponível em WWW. EbooksBrasil.org.
6. COUTINHO, Carlos Nelson. *O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In*.: LIMA, Julio Cézar França (Org). Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006. (p.173-200).
7. GRAMSCI, Antônio. GRAMSCI, A. *Cartas do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
8. _____. Atillio Monasta; tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.
9. HANSEN, João Adolfo. *A civilização pela palavra*. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira *et all* (org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

10. JAEGER, Werner. *Paidéia*: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
11. LIBÂNEO, José Carlos. *Escola em Tempo Integral em questão*: lugar de acolhimento ou ensino-aprendizagem. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da Barra (Org.). Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Gráfica UFG, 2014. - p. 258-308.
12. LIMONTA, Sandra Valéria. *Escola de Tempo Integral*: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. Educação: teoria e prática, Rio Claro, 24, n. 46, p.120-136. mai/agos, 2014.
13. LOMBARDI, José Claudinei. *Educação e ensino na obras de Marx e Engels*. Campinas: Alínea, 2012.
14. MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. - 2ª ed. - Campinas: Alínea, 2010.
15. _____. *O Princípio educativo em Gramsci*. Campinas: Alínea, 2013.
16. MARTINS, André Silva. *Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da terceira via*. In.: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. - p. 127-174.
17. MARX, Karl. *O Capital*: critica da economia política. - 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. I.
18. MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *Textos sobre Educação e Ensino*. Campinas: Navegando, 2011.
19. NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
20. NÓVOA, Antônio. *Professores*: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
21. SANTOS, Soraya. O. *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral*.2009. Dissertação de Mestrado em Educação. FE, UFG - Goiânia, 2009.
22. SAVIANI, Demerval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).
23. VÁSQUEZ, Adolfo Sánches. *O Valor do Socialismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
24. VERNANT, Jean Pierre. As origens do pensamento grego. Rio de Janeiro: DIFEL, 1984.

08

A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL DE V.V. DAVIDOV E O ENSINO ESCOLAR NS ANOS INICIAIS

Mara Cristina De Sylvio
Universidade Federal de Goiás – UFG
mcsylvio@gmail.com

O trabalho pedagógico realizado na escola para ensinar os conhecimentos científicos (cultura acumulada e sistematizada) tem sido temática debatida no campo educacional. Geralmente o ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares é pensado como um processo que permite a internalização dos conhecimentos científicos que vão tornando-se basilares na aquisição de outros conhecimentos, ou seja, que vão se complexificando paulatinamente de acordo como o sujeito vai cursando as etapas da Educação Básica. Dessa maneira, não é considerado que a aprendizagem de tais conhecimentos científicos desencadeiam o processo de formação e o desenvolvimento das funções superiores na criança, fazendo-a ascender intelectualmente. Tal maneira de conceber o ensino aprendizagem dos conhecimentos científicos indica a necessidade de pesquisas e propostas que compreendam criticamente a relação entre o processo de aquisição desses conhecimentos e o desenvolvimento intelectual da criança em idade escolar. (CITAÇÃO VIGOTSKI OU DAVÍDOV) Diante de tais premissas, é interessante pensar o papel da escola e, especificamente, do professor no ensino da cultura socialmente elaborada e sistematizada em forma de conteúdos escolares, mas, sobretudo, no resultado que essa aprendizagem traz para a formação intelectual e moral do sujeito.

Nesse sentido, trazemos aqui as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental elaborada pelo marxista V. V. Davidov[33] com a finalidade de abordar a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças dos anos iniciais. Davídov (1988) considera a educação escolar e o desenvolvimento como indissociáveis e a criação de condições adequadas para formar os alunos – atividades de aprendizagem cujo conteúdo seja o conhecimento teórico e as habilidades baseadas nele – como a base para o desenvolvimento omnilateral. Esse desenvolvimento se daria por meio da atividade de estudo, que para ele pode ser introduzida como atividade principal já na idade escolar inicial.

[33] A grafia dos nomes de Vigotski e Davidov aparece de várias formas diferentes, dependendo da fonte bibliográfica utilizada. Optamos pela grafia "Vigotski" e "Davidov" para nos referirmos aos autores ao longo do trabalho e manteremos as grafias das obras que forem citadas direta ou indiretamente.

Este estudo é parte constituinte da pesquisa de mestrado, ligado à linha de pesquisa 'Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo' do Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Nosso objeto de investigação é o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente a relação que se estabelece entre ensino e aprendizagem, considerando-se, ainda, que o professor dos anos iniciais ensina várias áreas do conhecimento. Por meio da pesquisa bibliográfica, tendo como referência o método materialista histórico dialético, perseguimos o objetivo de compreender e sistematizar as principais contribuições da teoria do ensino desenvolvimental de Davidov para essa etapa de ensino.

Síntese da teoria davidoviana

Vasily Vasilyevich Davidov[34], psicólogo e pedagogo russo, como membro da terceira geração da Escola de Vigotski, incorporou em seu trabalho muito dos pressupostos defendidos pelo precursor da teoria histórico-cultural e, dadas sua longevidade em relação a Vigotski e as boas condições para o desenvolvimento de suas pesquisas, pode superar alguns deles. Davidov se apoia nas principais teses de Vigotski sobre o problema do desenvolvimento a partir da aprendizagem: a relação entre educação e desenvolvimento explicitadas por meio da lei geral do surgimento das funções psíquicas da criança em convivência social; a de que o aprendizado bem organizado pode ativar processos mentais e gerar desenvolvimento e a compreensão do aprendizado escolar como necessário e universal ao desenvolvimento humano.

Uma das ideias centrais da teoria histórico-cultural, e reiteradamente mencionada na obra de Vigotski (2010), é que a educação escolar desempenha um papel de grande importância no processo de desenvolvimento, afirmando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, ideia que nos remete a uma de suas teses – a aprendizagem como processo que estimula e impulsiona o desenvolvimento – "(...) o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (p.114). Certo disso, Davidov dedicou-se especificamente à investigação sobre o ensino escolar e por meio da teoria do ensino desenvolvimental põe em relevo a importância do ensino da cultura elaborada e sistematizada socialmente, melhor dizendo, dos conhecimentos científicos e culturais projetados nas matérias escolares, para o desenvolvimento humano.

[34] Davidov nasceu em 1930 e morreu em 1998, aos 68 anos de idade. Filho de pai e mãe trabalhadores – metalúrgico e trabalhadora têxtil, respectivamente – tornou-se pesquisador e cientista após sua formação em psicologia e pedagogia na Universidade Estatal de Moscou, em 1953. Pós-graduou-se em 1972 em filosofia e durante sua vida acadêmica teve como professores Leontiev, Luria, Rubinstein, Galperin, Zoporozhets, Sokolov, Talizina, Elkonin entre outros (LIBÂNEO e FREITAS, 2013).

Em sua época Vigotski diferenciou os conceitos entre os que são sistemáticos (científicos) e os que são assistemáticos (espontâneos, empíricos, cotidianos), centrando-se no modo e no percurso da assimilação e não em seu conteúdo, uma das múltiplas determinações que para Davidov constituem o ensino escolar. Já Davidov partiu do que houvera pesquisado Vigotski e seus colaboradores, avançando em suas pesquisas, fato que o permitiu definir que o critério do conceito teórico é o conteúdo que, por meio de reflexões (ações intelectivas), encerra relações genéticas fixas de pertencimento à "célula" de um objeto em desenvolvimento, constituindo assim o edifício da teoria do ensino desenvolvimental. Em síntese, o conceito teórico seria o conteúdo dos conhecimentos científicos.

Considerando a aprendizagem como apropriação dos conhecimentos culturais e de formas psíquicas consolidadas no contexto social e o desenvolvimento como a reconstituição intrapsíquica do que foi apropriado socialmente, a teoria do ensino desenvolvimental nos leva a considerar a escola como instituição social necessária e muito mais importante do que era considerada até então na promoção do desenvolvimento humano de todos os indivíduos. A escola é, portanto, o lugar da apropriação da experiência histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes objetivamente no mundo no qual o sujeito vive (DUARTE, 2007).

Nesse mesmo pensamento, Davidov partiu "(...) das dimensões filosófica, sociológica, lógica e pedagógica do problema, e propôs-se a oferecer uma abordagem lógico-psicológico-didática para questões da estruturação das disciplinas escolares" (LIBÂNEO e FREITAS, 2013, p. 320).

Sendo assim, apresentou sua concepção de educação e ensino com a intenção de atender às necessidades de formação intelectual por meio do desenvolvimento do pensamento teórico tendo os conhecimentos científicos como esteio do processo. Sua tese mais importante, o coração da teoria do ensino desenvolvimental, trata das particularidades do estudo dos escolares, asseverando que "(...) primeiro os alunos devem aprender o aspecto genético e essencial dos objetos, ligado ao modo próprio de operar da ciência, como um método geral para análise e solução de problemas envolvendo tais objetos" (FREITAS e LIBÂNEO, 2013, p. 320).

Davídov (1988) estruturou programas disciplinares experimentais que tinham a atividade de estudo em situação escolar como foco (matemática, língua russa, ciências naturais e trabalho foram as disciplinas escolares que investigou em suas pesquisas), que confirmaram possibilidades cognoscitivas na formação do pensamento teórico nas crianças de menor idade. Os dados

experimentais oriundos das pesquisas Davídov (1987) mostrou o potencial de aprendizado da criança de menor idade e ainda

> (...) la posibilidad de formar el pensamiento teórico en la edad temprana; de formar en los alumnos de la escuela primaria la actividad de estudio desplegada, es decir, la capacidade de estudiar; de reconstruir el plano interno de la acción en los escolares de menor edad, de los intereses cognoscitivos y de la motivación de estúdio en ellos y em los adolescentes, etc. (p. 328).

Ao realizar experimentos de ensino, o autor percebeu nas crianças em idade escolar uma certa predisposição à consciência teórica e ao raciocínio, assim como às capacidades correspondentes de reflexão, análise, planejamento mental, fato que colabora para que no ensino sejam incluídas as tarefas escolares (aprendizagem) a serem desenvolvidas baseando-se na atividade para que haja o efetivo desenvolvimento do sujeito. Essa reserva cognitiva permite que, com um ensino bem organizado, haja o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Podemos nos valer do processo de aprendizagem da língua escrita como exemplo. A aprendizagem da leitura e escrita faz exigências psicológicas que desencadeiam um conjunto de novos processos psíquicos que por sua vez irão contribuir para a aprendizagem de novos conceitos.

> Na aprendizagem da leitura, forma-se o ouvido fonético e se desenvolve a atenção visual e auditiva; a necessidade de responder as perguntas que o professor faz, exige atenção frente ao objeto da percepção, bem como frente àquilo em que, em dado momento, somente se apresenta mentalmente; saber ler e escrever conduz ao aumento da exigência da memória em relação à fixação, a conservação e a reprodução dos conhecimentos (ANTÔNIO, 2012, p. 82).

No entanto, o ingresso na escola não corresponde ao interesse imediato da criança pelas atividades escolares, tampouco ela se sente integrada ao grupo. O professor é que vai organizar o espaço, mediar as relações com os colegas e ajudá-la a planejar as tarefas gerais, organizar a realização delas, assim como as obrigações de estudo, até que ela consiga fazer isso por si só, sentindo-se integrada e interessada pelo conhecimento sistematizado.

A atividade de estudo (externa, social) estrutura na criança a atividade de aprendizagem (interna, psicológica), atividade principal de todas as crianças em idade escolar (aproximadamente entre os seis e dez anos de idade), se constituindo como atividade principal apenas no primeiro período escolar.

Esse período da atividade de estudo corresponde aos primeiros anos de escolarização em quase a totalidade dos países e em nosso país corresponde à primeira fase do Ensino Fundamental, iniciando-se no primeiro ano do Ensino Fundamental, aos seis anos de idade e finalizada no quinto ano, presumivelmente aos onze anos. Nesse período, por força do lugar que a educação escolar ocupa

no sistema social geral e da inserção da criança na escola, há a transição da atividade principal de brincar, especificidade da idade pré-escolar, para a atividade de estudo. Esse período, para Davidov e Markóva (1987), se torna, portanto, o período da vida em que ocorre o desenvolvimento das bases da consciência e do pensamento teórico.

A personalidade estudantil e a consolidação de um período peculiar onde a atividade principal[35] é a atividade de estudo vai, portanto, se constituindo nesse período, "(...) além das operações mentais relacionadas com os conhecimentos, formam-se os métodos de estudo mais gerais, como: saber escutar a explicação do professor; controlar como se desenvolve o próprio trabalho; submeter todos os atos às tarefas de estudo planejadas, etc." (ANTÔNIO, 2012, p. 81).

Davídov (1978 e 1988) e Davídov e Markova (1987), baseando-se na teoria da atividade de Leontiev (2006) esclarecem que a atividade de estudo é uma atividade sócio-histórica realizada individualmente pela criança, de forma consciente e voluntária, em situações sociais de aprendizagem escolar e consiste nos processos de apropriação e internalização da cultura humana acumulada sistematizada pela escola sob a forma de conteúdos escolares e conceitos, num movimento simultâneo de apropriação, internalização e transformação deste conteúdo em algum produto mental novo, ou seja, em pensamento teórico

Ainda segundo os autores, a atividade de estudo não acontece de forma espontânea e sim em situações escolares organizadas e sistematizadas, cujo principal objetivo é levar a criança à internalização de determinados conhecimentos culturais e científicos sem os quais não seria possível a formação e o desenvolvimento de processos psíquicos superiores que derivam e ao mesmo tempo constituem a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico: abstração e generalização substantivas; análise e síntese; do pensamento abstrato para o pensamento concreto; no estabelecimento de relações entre os aspectos internos e externos do objeto do conhecimento suas manifestações externas e relações com outros objetos da realidade objetiva, formando, assim, o pensamento teórico.

Davídov e Márkova (1987) afirmam que o estudante se encontra efetivamente em atividade de estudo quando analisa o objeto do conhecimento (o conteúdo escolar), com a orientação do

[35] É a atividade humana que engendra as neoformações psíquicas que definem a consciência do sujeito e suas ações em relação à realidade, basilar no desenvolvimento mental, podendo ser denominada dominante, unitária, diretiva, principal ou guia (LEONTIEV, 1983). Nesse trabalho adotaremos a denominação "atividade principal".

professor e a colaboração de outros estudantes, na tentativa de reproduzir o percurso trilhado pelos cientistas na descoberta e conceituação do conhecimento teórico, ou seja, quando se apropria do objeto desde sua gênese, passando pelo seu desenvolvimento/transformação até a completa formalização dos conhecimentos teóricos.

Trata-se de apreender os modos que foram generalizados em termos de ações materiais e cognitivas com relação ao objeto de conhecimento. Esse processo tem como objetivo a formação de um certo tipo de pensamento ou processo psíquico superior que permita solucionar problemas particulares a partir dos conceitos generalizados, quando se estabelecem relações entre a realidade e os modos generalizados de atuação adquiridos na aprendizagem dos conhecimentos teóricos.

Davídov (1978; 1988) e Davídov e Márkova (1987) concebem a formação do pensamento teórico do aluno como principal objetivo do processo de ensino-aprendizagem escolar. A atividade de estudo aparece, então, como situação social de aprendizagem cuja principal função social é "(...) propiciar a assimilação das formas de consciência social mais desenvolvidas – a ciência, a arte, a moralidade, a lei – cujas bases são os conhecimentos teóricos" (LIBÂNEO e FREITAS, 2013).

Ainda que a gênese da internalização dos conceitos ocorra sempre em colaboração com o outro, relação na qual a comunicação está presente e se torna o elemento que pode elevar de um simples contato com uma pessoa concreta à comunicação com a humanidade e a tudo o que se originou de seu processo de desenvolvimento, isso não garante o desenvolvimento do pensamento teórico, que para Davidov ocorre por meio da atividade de estudo dos conhecimentos científicos.

A internalização dos conhecimentos pode ocorrer em outros tipos de atividade, porém só na atividade de estudo internalizar um conteúdo, formar um conceito e assim constituir o pensamento teórico se torna o objetivo específico do processo. Portanto, "(...) el contenido principal de la actividad de estúdio es la asimilación de los procedimientos generalizados de acción en la esfera de los conceptos científicos y los câmbios cualitativos en el desarrollo psíquico del niño, que ocurren sobre esta base" (DAVÍDOV e MARKÓVA, 1987, p. 324).

O caminho do pensamento na condução da atividade de estudo pelo professor é o caminho investigativo a partir da exposição. Então, não é preciso que o professor resgate com a criança todo o trabalho empírico, mas ele pode partir do abstrato, do geral, da abstração do objeto para que o aluno entenda as relações dessa abstração, identifique o aspecto nuclear e assim seja conduzido para o particular com base no geral abstrato.

Portanto, o ensino que promove o desenvolvimento segue o princípio do geral para o particular, do abstrato para o concreto pensado, do geral essencial às particularidades deduzíveis mentalmente, no qual a criança vai "(...) repetir en forma especial los descubrimientos hechos por los hombres de las geraciones precedentes. Com dicha enseñanza, la naturaleza general de cualquier concepto há de revelarse ao niño – a través de su propia actividad – antes que sus manifestaciones particulares (DAVYDOV, 1982, p. 385-386).

Nesse caminho, o método de exposição vai forçando a "mútua passagem" ou o "duplo movimento", no qual os conceitos científicos, o pensamento teórico, vão se tornando conhecimento espontâneo, necessário para a gradação na independência no trato com as matérias. Por isso, a assimilação desses conceitos pelas crianças requer uma atividade de estudo cada vez mais independente na qual "(...) en sucinta forma 'cuasi-investigativa' reproduce la situación y las condiciones materiales-objetivas de procedência de los conceptos estudiados" (DAVÝDOV, 1982, p. 444).

Dentro da perspectiva do método da exposição, o desenvolvimento pela criança da tarefa de estudo depende de colocar em prática seis ações fundamentais. De antemão podemos afirmar que nessas seis ações é colocado em prática todo o estudo de Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a mediação, zona de desenvolvimento próximo e formação de conceitos. Porém, agora há uma maior preocupação com o conteúdo (conhecimentos científicos) a ser generalizado, além do caminho do pensamento teórico em sua formação.

A primeira ação diz respeito a revelar a relação universal (essencial) dentre aquelas extraídas do objeto estudado por meio da transformação dos dados/condições da tarefa. Nessa ação, o professor organiza o ensino de forma que as crianças são confrontadas com problemas cuja solução exige a apropriação de conceitos por meio de ações teórico-práticas. Por isso, esses problemas devem conter tarefas impossíveis de serem resolvidas com os conhecimentos já apropriados pelas crianças.

Os estudos sobre os signos desenvolvidos por Vigostski nas décadas de 1920 e 1930 permitiram que Davidov (1988,1982) pudesse pensar na segunda ação de estudo, a modelação. Como o pensamento teórico não tem por objeto a realidade imediata, Davídov (1988) propõe a modelação – tipo peculiar de idealização simbólica-semiótica – como forma de trilhar o caminho do abstrato ao concreto no trato com os conhecimentos científicos. A modelação é um método de ensino, no qual "(...) os modelos semióticos refletem as conexões e relações dos objetos reais e, nesse sentido, as

relações e conexões entre os signos (matemáticos, químicos, etc.) podem ser consideradas como expressão visual do original" (p. 77).

A proposta de ensino de Davidov (1988,1982) dá ênfase na transformação e construção pelas crianças de modelos para expressar o resultado das comparações e generalizações, ou seja, a passagem do concreto sensorial ao abstrato. A modelação é o momento da atividade de estudo em que o conceito, propriedades internas do objeto, precisa ser apresentado de forma concreta, ideográfica, seja por meio de um texto, de um desenho, de uma comunicação oral, de uma fórmula (no caso da matemática, por exemplo). A construção do modelo deve representar a relação geral universal do objeto em forma objetivada, seja de maneira simplificada, esquematizada ou aproximada do objeto real.

Transformar o modelo para estudar suas propriedades em forma pura, isto é, as propriedades intrínsecas ao objeto, seria a terceira ação a ser realizada durante a tarefa de estudo. Essa ação consiste em novas experimentações, agora com ou a partir do modelo construído na ação anterior ou a ser transformado, com a finalidade de estudar as minúcias das propriedades da relação geral inicialmente identificada.

A quarta ação constitui na criação de um sistema de problemas específicos, cuja forma de resolução depende da aplicação do procedimento geral. Essa ação de estudo depende das outras ações anteriores, porque todo o processo (ações) até aqui realizado tem como objetivo a formação de um certo tipo de pensamento ou processo psíquico superior que permite solucionar problemas particulares a partir dos conceitos generalizados. Isso ocorre quando se estabelecem relações entre a realidade objetiva e os modos generalizados de atuação adquiridos na aprendizagem dos conhecimentos teóricos. Assim, as crianças vão solucionar várias tarefas particulares variantes da tarefa de estudo inicial, que podem ser resolvidas pelo procedimento único (geral) (DAVÍDOV, 1988).

A quinta e a sexta ações estão pedagogicamente entrelaçadas. A quinta ação refere-se ao controle da realização das ações antecedentes e a sexta trata da avaliação do que fora compreendido do procedimento geral como consequência da solução do problema de aprendizagem. Davidov (1988), afirma que as ações de aprendizagem relacionadas ao controle e avaliação em muito colaboram para a assimilação dos conhecimentos teóricos.

O controle visa assegurar, pela própria criança, a execução plena das ações de estudo anteriores, atendendo as exigências cognitivas intelectuais e procedimentais postas na tarefa, bem

como as condições de sua realização. Já a "ação de avaliação possibilita determinar se está assimilando, ou não, e em que medida, o procedimento geral da solução da tarefa de aprendizagem, se os resultados das ações de aprendizagem correspondem ou não, e em que medida, ao objetivo final" (DAVIDOV, 1988, p. 100). Ou seja, ao tentar buscar o procedimento geral de solução para a realização da tarefa a ser resolvida a criança acaba se auto-avaliando. Isso porque, caso não consiga realizar a tarefa, a criança está consciente de que, em alguma das ações antecedentes, algo pode não ter sido assimilado tal qual necessário para se apropriar do procedimento geral da solução da tarefa.

O principal objetivo da atividade de ensino é proporcionar à criança a internalização de determinados conhecimentos culturais e científicos, os quais possibilitarão o desenvolvimento psíquico. Esse desenvolvimento depende da criação das condições para que a atividade de estudo adquira um sentido pessoal e se torne fonte do desenvolvimento psíquico multilateral, dando condições para a inserção da criança em novas práticas sociais. Por meio dessa organização do ensino e da atividade de estudo é possível conduzir o desenvolvimento psíquico da criança.

Em síntese, na perspectiva da teoria desenvolvimental, o acesso à experiência socialmente elaborada e o desenvolvimento do pensamento teórico é uma necessidade universal no processo de humanização do homem. O conceito de atividade de estudo elaborado por Davidov (1988,1982) tem se mostrado como um avanço significativo para a área da pedagogia, sobretudo porque durante o processo de ensino aprendizagem são consideradas e sintetizadas as especificidades do ensino escolar, dos alunos e dos conteúdos a serem ensinados, fato que faz com que as crianças aprendam e se desenvolvam mais e melhor.

Nessa perspectiva, acreditamos que a teoria do ensino desenvolvimental constitui-se, no nosso entendimento, em um conhecimento didático, melhor dizendo, um conhecimento científico que possa ser incorporado ao trabalho do professor, e assim pode dar sustentação para o ensino nos anos iniciais.

Bibliografia

1. ANTÔNIO, R. M. Teoria da Atividade e Pedagogia Histórico-crítica: elementos teóricos-metodológicos para o trabalho docente numa perspectiva marxista. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2012.
2. DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana-Cuba: Pueblo y Educación, 1982.
3. DAVÍDOV, V.V. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, v. 30, n. 8, 9, 10, aug./1988. ("Problemas do ensino desenvolvimental:

a experiência da pesquisa teórica e experimental em Psicologia": tradução em português não publicada realizada por José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, PUC GO).

4. _____. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles princípios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M.. *La psicología Evolutiva y pedagógica em la URSS*. Antologia, Moscú: Editorial Progresso, 1987. P. 143-155.
5. DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad del estúdio em los escolares. In: SHUARE, M. (Comp.). *La psicologia evolutiva en la URSS*: Antologia, Moscú: Editorial Progresso, 1987, p. 316-336.
6. LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana,1983.
7. _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.
8. LIBÂNEO, J. C. & FREITAS, R. A, M. M Vasili Vasilyevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M. & PUENTES, R.V. (Orgs) *Ensino desenvolvimental: vida,pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia, MG: Edufu, 2013. p. 315-350.
9. VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 2010. P. 103-118.

09

PROFESSORES EXPERIENTES E O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL: SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA ATIVIDADE DE ENSINAR

Sandra Almeida Ferreira Camargo
Mestranda em Educação – PPGE/UFG
CAPES
safcnegra@gmail.com
Profª. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa
Faculdade de Educação/UFG
sandralimonta@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta a proposta de pesquisa de mestrado em desenvolvimento cujo objetivo principal é identificar e analisar os significados e sentidos que professores experientes atribuem à atividade de ensino. Partimos do pressuposto de que no atual momento da sociedade capitalista, uma das questões que mais atingem trabalhadores e trabalhadoras é a perda dos significados e sentidos do trabalho e a exacerbação da alienação. No que diz respeito ao trabalho docente, a mercantilização do conhecimento e as contradições entre trabalho e educação acarretam em intensificação, precarização e exploração do trabalho nas escolas, levando os professores ao adoecimento e à perda de perspectivas em relação ao seu trabalho. Assim, nos interessa investigar como professores experientes compreendem seu trabalho. Nesta pesquisa consideramos professores experientes aqueles que estão há dez anos ou mais na carreira docente, queremos compreender que significados e sentidos estes professores atribuem ao ensino na escola pública.O referencial teórico metodológico desta investigação é o materialismo histórico dialético e a pesquisa encontra-se na fase de revisão bibliográfica sobre os conceitos de vivência, significado e sentido em Vigotski e Leontiev. O procedimento metodológico adotado será a realização de grupos de discussão a respeito do ensino na escola pública, que serão realizados com professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia que tenham dez anos ou mais de experiência docente.
Palavras-chave: Trabalho docente. Professores experientes. Significados. Sentidos.

A educação escolar pública brasileira tem sido um campo de debates políticos e acadêmicos que, em seu conjunto, buscam contribuir para com a melhoria da qualidade do ensino escolar em nosso país. Ainda que discordemos da forma como avaliações internas e externas em larga escala aferem o desempenho dos estudantes, não podemos negar que tais avaliações somadas às pesquisas acadêmicas a respeito do fracasso escolar ou do fenômeno da "inclusão excludente", como analisa Kuenzer (2007),revelam uma realidade que precisamos bem compreender para poder transformar(PEZZI e MARIN, 2013; PINHEIRO e WEBER, 2012).

Assim, o que tem sido denominado por alguns estudiosos como "fracasso escolar interno" ou "inclusão excludente" (FREITAS, 2011; KUENZER, 2007; LIBÂNEO, 2012) tem posto em questionamento tanto as macropolíticas educacionais quanto as teorias e métodos de ensino e de aprendizagem, bem como assinalado a necessidade de repensarmos a formação de professores e a organização do trabalho pedagógico no interior da escola pública.

Para compreendermos o ensino escolar em suas múltiplas determinações, é preciso considerar de antemão que boa parte das políticas educacionais que têm sido implementadas no Brasil têm sido influenciadas (quando não ditadas) pelos diferentes organismos internacionais (ONU, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, dentre outros), que têm de certa forma determinado os rumos da educação pública nos países em processo de desenvolvimento econômico. Essa interferência dos organismos internacionais, por meio de financiamento, diretrizes e orientações direcionadas à formação de professores, currículo escolar e metodologias de ensino, reflete-se nas políticas e diretrizes curriculares para a Educação Básica e também nas políticas de formação e de valorização dos professores, afetando não só o processo de ensino e aprendizagem nas instituições escolares, mas a forma como a sociedade compreende o papel social da escola, dos professores e do ensino.

Para Cardoso (2011),tal processo tem sido vivenciado pelos docentes no Brasil desde a década de 1990 e intensificou-se na década inicial do século XXI, momento em que ocorrem as reformas educacionais e o Estado brasileiro passa a adotar "[...]ações de caráter gerencialista no que diz respeito às políticas educativas nas áreas de formação de professores, nos modelos de organização do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar" (p. 187). O autor entende que tudo isso contribuiu "[...] para transformações identitárias dos docentes, fazendo surgir a docência de resultados", uma vez que o sistema educacional passa a se orientar por metas a serem alcançadas nas avaliações realizadas por instituições externas à escola, cujo foco está no desempenho dos alunos.

Nesta perspectiva, reconhecemos que o modo como se organiza o trabalho do professor na escola pública não se distancia do modo de organização das outras esferas do mundo do trabalho. Há uma organização hierarquizada, ainda que oculta, a qual se submete o trabalho do professor e que visa um maior controle de suas atividades no interior da escola, aumentando-se a exigênciade resultados que possam ser mensurados e aferidos por exames e provas institucionais, externas à atividade de ensino, que atendam às exigências de uma formação voltada para a preparação para o mercado de trabalho e para o consumo, à serviço do capital.

O professor não mais se reconhece nas atividades que desenvolve, assume várias outras atividades na escola e vê o tempo destinado ao ensino concorrer com outras atividades demandadas pela sociedade à escola, como cuidados no trânsito, higiene, alimentação, sexualidade, saúde, drogas, combate às epidemias, uso correto das tecnologias, dentre outras demandas que interessam à sociedade em determinados momentos e que acabam por se materializar como parte do

currículo escolar. Para nós, ainda que muito importantes, tais atividades e demandas certamente concorrem como tempo e as atividades destinadas ao ensino dos conteúdos escolares.

Para Libâneo (2012, p. 15) as influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais têm "[...] afetado tanto as políticas de financiamento, quanto as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc. (...), provocando um efeito negativo nos objetivos e nas formas de funcionamento das escolas".

É certo que as atividades a serem realizadas pelos professores na escola pública não se resumem mais às atividades de ensino dos conteúdos escolares em sala de aula, uma vez que a escola passou a ser espaço de aprendizagens e cuidados para além dos conteúdos, o que de certo modo sobrecarrega o trabalho docente, pois às vezes cabe ao professor incluir em seu papel obrigações que caberia à outras instâncias sociais, ou seja, o professor acaba por responsabilizar-se por todas as demandas e problemas que estejam presentes no espaço escolar e muitas vezes, mesmo assumindo todas essas funções:

> O professor, em muitas ocasiões é encarado como o "vilão" de todas as mazelas que povoam o espaço intra-escolar, tais como: o descompasso entre objetivos de ensino formalmente estipulados e a "tarefa" realizada; o fracasso escolar; os problemasde indisciplina e mesmo de violência na escola; dificuldades de aprendizagem e, ainda, outras problemáticas enfrentadas nas instituições educativas (FACCI, 2004, p. 21).

Na pesquisa sobre o trabalho docente é importante considerara que o conhecimento a ser ensinado se produz e se reproduz na realidade concreta de trabalho dos professores nocotidiano das atividades de ensino na escola pública, na qual se dão as vivências e experiências de trabalho que constituem a identidade docente.As condições materiaisprecarizadasde formação e de trabalho nas escolas, associadas ao processo de desvalorização científica e salarial advindas do contexto mais amplo que apresentamos acima tem contribuído gerando o que as pesquisas tem denominado de "mal estar docente", que muito tem interferido no trabalho e, consequentemente, na constituição da identidade dos professores (MARTINS, 2007).

É imprescindível compreender o trabalho docente considerando as múltiplas determinações e as contradições que o constituem. Embora todas as formas de trabalho sob a perversidade da exploração dos meios de produção capitalistas possam desumanizar e oprimir os trabalhadores, a docência possui especificidades únicas e mais complexas. A atividade essencial do professor é a realização de um processo de formação humana, atividade que demanda o dispêndio constante de força física e psíquica, que concretizam uma intencionalidade educativa.

As complexas relações entre sociedade, trabalho e educação– que cada vez mais se colocam à serviço da manutenção da ordem do capital em detrimento da promoção do desenvolvimento humano de alunos e professores – diluem-se em análises que colocam a escola e o trabalho docente como problemas de gestão, sem questionar a estrutura econômica e política.A não compreensão da totalidade na qual se inserem a escola pública e o trabalho docente bem como o ocultamento das múltiplas determinações que os constituem aliados à contradição que existe entre a "sociedade do conhecimento" como discurso e a realidade concreta das condições de formação e de trabalho dos professores faz com que a ênfase do projeto educativo da sociedade do capital recaia sobre concepções aligeiradas, pragmáticas e tecnicistas deformação tanto dos professores quanto dos alunos da Educação Básica.

Nesse sentido, consideramos que o trabalho docente não pode ser compreendido como a mobilização de um conjunto de saberes e técnicas esvaziados de teoria, significados e sentidos. O conhecimento necessário ao trabalho docente não se constitui apenas nas experiências cotidianas de trabalho, mas é um processo de trabalho teórico-conceitual, político e filosófico, que se realiza na prática da atividade de ensinar, considerando-se os elementos e os meios de produção do ensino com o objetivo de ajudar os alunos a aprenderem, internalizarem conceitos e formar o pensamento teórico.O trabalho docente é para nós a relação dialética entre formação e ensino, teoria e prática.

A pesquisa sobre os significados e sentidos da atividade de ensinar de professores experientes do ensino fundamental público não pode se realizar dissociada do contexto histórico, politico, cultural e econômico em que estão inseridos e ao mesmo tempo se constituem a formação e o trabalho nas escolas públicas. É preciso considerar a forma de organização social para que seja possível analisar o trabalho docente nesse modelo de sociedade tendo clara a compreensão de que não apenas o professor, mas também os demais trabalhadores, pois independentemente do trabalho que realizam,inserem-se na humanidade genérica e a partir dela constituem suas identidades. Partimos do pressuposto de que a identidade individual é social e se constitui a partir dos significados e sentidos que vão sendo engendrados na atividade de trabalho, daí nosso interesse em conhecer e analisar quais são os sentidos que os professores experientes atribuem ao ensino na escola pública.

A partir da delimitação do tema e do objeto da pesquisa apresentados acima, a questão que norteará nossa investigação é a seguinte: Que sentidos os professores experientes dão à atividade de ensino na escola pública de ensino fundamental?

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar os sentidos que os professores experientes dão à atividade de ensino na escola pública de ensino fundamental. Como objetivos específicos nos propomos a compreender o atual contexto do trabalho docente na escola pública e refletir sobre o processo de constituição do trabalho docente por meio da análise dos sentidos que estes atribuem à atividade de ensino.

Interessa-nos compreender que sentidos os professores experientes dão ao ensino, pois mesmo trabalhando em condições precarizadas e enfrentando os processos de intensificação e desvalorização do magistério permaneceram na docência e construíram uma carreira.

À luz da teoria marxista, pretendemos compreender o processo histórico de desenvolvimento do trabalho docente na escola pública, pois nesta pesquisa, entendemos o trabalho como processo ontológico, que constitui o ser social que é o professor, sua personalidade, sua identidade (MARTINS, 2007). Tal compreensão é fundamental para a análise dos sentidos que os professores experientes dão à atividade de ensino na escola pública.

Para Marx o trabalho é a atividade criadora, produtora, é a ação consciente que o homem exerce sobre a natureza com a finalidade de modificá-la para atender às suas necessidades em meio às relações que estabelece com o mundo e com outros homens. Ao transformar a natureza, o homem modifica a realidade e a si mesmo, construindo dialeticamente sua própria história e a história humana.

> O trabalho é antes de tudo um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural *[NATUMARCHT]*. A fim de apropriar-se da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças e mãos (...) (MARX, 2013, p. 326-327).

A atividade de trabalho leva o homem ao desenvolvimento de suas potências intelectuais e práticas e ao controle destas forças humanamente constituídas, colocando-as sob seu domínio. Pela capacidade de dominar sua força de trabalho utilizando-a para atender a uma determinada finalidade,o homem propõe objetivos e planeja ações para concretizá-los e o faz fundamentando-se nos significados e sentidos constituídos socialmente, segundo Leontiev (1978a; 1978b).

A principal distinção entre o homem e o animal é o trabalho aqui entendido como práxis – ação transformadora consciente – uma vez que o homem desde o início de sua atividade já tem em

mente o resultado que quer obter, agindo de forma consciente em busca do resultado que antes de concretizar-se já existem em seu pensamento.

Ao superar as barreiras naturais para suprir suas necessidades o homem transcende o natural e constrói a cultura, sua própria natureza. Por isso a afirmação de que o homem é o sujeito da práxis e um ser eminentemente social. O ser social é resultado do trabalho, do que se produz e das formas como se produz. Também não é possível pensar a atividade humana individual isolada, pois mesmo o trabalho individual é produto e processo de relações materiais e não materiais humanas anteriores, o que significa entender o homem é um ser social mesmo em sua individualidade. Daí que só é possível analisar os sentidos que os professores atribuem à atividade de ensino sobre a compreensão do que é o trabalho docente em suas múltiplas determinações e em seu desenvolvimento histórico.

> Nas relações entre a consciência e a atividade, a consciência é forma especificamente humana do reflexo psíquico da realidade, ou seja, é expressão das relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico. A passagem do mundo social ao mundo psíquico não se dá de maneira direta, o mundo psíquico não é cópia passiva do mundo social, isto é, as significações sociais compartilhadas por meio da linguagem não são apropriadas imediatamente pelos homens. Essa apropriação depende do sentido pessoal atribuído às significações sociais (ASBAHR, 2005b, p.15).

Nesta pesquisa compreendemos a atividade de ensino com atividade humana em sua gênese e estrutura, nos fundamentando em autores que se inserem na tradição da teoria histórico-cultural soviética. A atividade humana é dialeticamente vinculada à formação da consciência, melhor dizendo,atividade e consciência formam uma unidade dialética, uma vez que a consciência é o produto subjetivo da atividade material concreta dos homens com os outros homens e com os instrumentos, signos e significados que constituem o mundo social (LEONTIEV 1978a, 1978b; KOZULLIN, 2002; VIGOTSKI, 1999a, 1999b).

A dinâmica entre significado social e sentido pessoal constituem a gênese e a estrutura da consciência e da personalidade individual, assim, a personalidade não é algo dado pela natureza biológica ou um sistema psicológico fechado que dirige a consciência dos indivíduos. Compreende-se a personalidade dissociada da consciência e mais, dissociada da vida social, como um dado psicológico existente dentro do homem que se atualiza sob a pressão das condições de existência. A compreensão do homem como ser social e do desenvolvimento individual como síntese do desenvolvimento genérico é fundamental para compreendermos os sentidos pessoais que os homens dão à vida (MARTINS, 2007).

> Toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural ou social e, deste modo, a atividade vital humana é a

> ação material consciente e objetiva, ou seja, é a práxis"; podemos então afirmar que a práxis do professor se concretiza pela atividade de ensino pensada, planejada com intencionalidade visando os objetivos do ensino. Assim, a personalidade do professor se constitui pelas relações objetivas, refletidas na consciência humana, entre o que motiva a atividade e os resultados da ação; logo, os significados e sentidos atribuídos aos processos de ensino e aprendizagem (MARTINS, 2007, p. 42).

Nesta pesquisa, entendemos como experientes no trabalho docente aqueles professores que estão no magistério há dez anos ou mais, no entanto, para além de uma delimitação temporal de tempo de trabalho enfatizamos que o conceito de experiência desta investigação é compreendido a partir dos conceitos de vivência e consciência em Vigotski e atividade em Leontiev, ou seja, partimos do entendimento de que os sentidos que os sujeitos darão à atividade de ensinar na escola pública é a manifestação da consciência dos mesmos sobre a realidade e que os sentidos se constituem na indissociabilidade entre sujeito e sociedade, objetividade e subjetividade. A consciência individual é inseparável da vida social e se constitui por meio das vivências do sujeito em suas relações sociais.

De acordo com Delari Junior (2009), o conceito de *perejivanie*de Vigotski, que no Brasil foi traduzido como "vivência", parte do problema da singularidade, intensidade e complexidade da experiência e/ou vivência humana. Para o autor, mais do que "experiência", o termo "vivência" em português expressa melhor a unidade entre atividade social e consciência individual que o autor russo buscou construir em seu conceito de *perejvanie*.

Para Toassa e Souza (2010), a vivência seria uma forma de apreensão do real pelo sujeito que não é apenas a interpretação da realidade ou os sentimentos do sujeito em relação a esta, mas uma apreensão que integra vários aspectos tanto da realidade quanto da subjetividade.É a vivência de uma situação, ou de várias situações, em relação com o meio, que determinará quais influências esse meio e essas situações vão exercer na formação da consciência e da personalidade dos diferentes sujeitos. Isso não significa que será um ou outro elemento tomado de forma independentemente pelo sujeito, mas sim como esse elemento será interpretado por cada indivíduo em sua vivência.

Neste trabalho empreenderemos nossos esforços para compreender os sentidos que os professores dão à atividade de ensino entendendo que tal sentido é na realidade uma vivência, pois é constituído na própria atividade realizada pelo professor, atividade que por sua vez se dá nas condições de produção deste atual momento histórico.

Para a realização desta pesquisa os procedimentos metodológicos adotados serão a pesquisa bibliográfica e a realização de grupos de discussão com professores de escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Goiânia que estejam há dez anos ou mais no magistério.A

partir do levantamento de dados quantitativos junto à Secretaria Municipal de Educação, buscando identificar quantos professores da rede estão no magistério há dez anos ou mais e a partir daí estabeleceremos uma amostra quantitativa para a realização dos grupos de discussão e o alcance dos objetivos propostos.

Referências

1. ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal e projeto políticopedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2005a.
2. _____. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 108-119, mai./jun./jul./ago. 2005b.
3. CARDOSO, Maurício Estevam. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam. (Orgs.). *Políticas educacionais e trabalho docente*. Perspectiva comparada.Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
4. FACCI, Marilda Gonçalves Dias.*Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?*Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
5. FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio do PNE "Diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional", em fevereiro de 2011.
6. Disponível em www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf.
7. KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. (p. 111-137).
8. KUENZER, AcaciaZeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 (especial), p. 1153-1178, out./ 2007.
9. LEONTIEV, AlekseiNicolaevith. *Atividad, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ciências delHombre, 1978a.
10. _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.
11. LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
12. MARX, Karl. *O capital*.Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
13. MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor*: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.
14. MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. Educação e Realidade, v. 36, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2011.
15. PEZZI, Fernanda Aparecida S.; MARIN, Angela Helena. Fracasso escolar: uma perspectiva histórica. Trabalho apresentado na XIII Jornada de Pesquisa da UNIJUÍ, 2013. Disponível em https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/viewFile/2319/1964. Acesso em 12/04/2015.
16. PINHEIRO, SilviaSiqueira, WEBER, Carla. Fracasso escolar: o que as pesquisas recentes indicam acerca de suas causas? Trabalho apresentado na IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br. Acesso em 15/04/2015.
17. VIGOTSKI, LevSemenovitch. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. (p. 55-85).
18. _____. O problema da consciência. In: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.(pp. 171-189).

19. TOASSA, Gisele e SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010.
20. WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

10

REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS SOBRE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES E DISCENTES DO IFG CAMPUS GOIÂNIA: QUAIS POSSIBILIDADES PARA A POLITECNIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO?

Ricardo Vidal Golovaty
IFG campus Goiânia
ricardo.golovaty@ifg.edu.br

Resumo

A comunicação é uma apresentação da pesquisa que orientamos, desde agosto de 2015, na modalidade PIBIC-Júnior, com uma estudante bolsista do CNPq, na linha de pesquisa *Politecnia, Educação Profissional e Currículo*, do NEPSES-IFG, *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sociologia, Educação e Sociedade*. O objetivo central da investigação consiste em debater como no cotidiano escolar discentes e docentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG campus Goiânia vivenciam representações e práticas sobre educação e trabalho. A pesquisa se debruça no problema político e pedagógico das possibilidades concretas de uma educação pela noção de politecnia, ao articular a crítica desta noção a diretrizes estatais e ao cotidiano escolar.

Definição de politecnia

A noção de politecnia possui uma história nos debates sobre educação profissional e ensino médio no Brasil, desde ao menos os anos 1980 (FRIGOTTO, 1988; CUNHA. GARCIA, 1991; PIZZI, 2002) e tem, contemporaneamente, uma série de diálogos e disputas sobre sua função e contribuição (SAVIANI, 1989; 2003; 2007. NOSELLA, 2007; 2011; 2015). Não podemos resenhar o "estado da arte" desse debate, de um lado, por motivo de espaço, por outro, porque tal tarefa é um dos trabalhos da investigação. Acreditamos que as contradições do IFG que serão abaixo apontadas contribuirão para parte de seu entendimento, porém, a título de ilustração e definição geral, sem as linhas de força que permeiam o debate contemporâneo, temos na posição de RODRIGUES (2008), fundamentada em MARX (2011) e nos desdobramentos dos debates no Brasil, um bom começo, no que tange à três dimensões da educação politécnica ou politecnia, quais sejam, a primeira, infraestrutural, que consiste em *"estratégias de formação humana, com base nos modernos processos de trabalho, que apontem para uma reapropriação do domínio do trabalho"*, a segunda, socialista, de *"profunda ruptura com o projeto de educação profissional e, fundamentalmente, com o projeto de formação humana postos pela sociedade burguesa"* e, por fim, a dimensão pedagógica, que objetiva *"romper com a profissionalização estreita, por um lado, e com uma educação geral e propedêutica, livresca e descolada do mundo do trabalho, por outro."* (RODRIGUES, 2008, 172-173).

O atual cenário de Reforma do Ensino Médio e as recentes ações do IFG sobre discentes

Um dos elementos presentes na abertura do ano de 2015, na conjuntura política da precária

hegemonia petista após doze anos de administração do Estado foi a Reforma do Ensino Médio. Trata-se de uma proposta delineada segundo o pressuposto da crise deste nível de ensino, seja pela articulação com a vida científica (matriz propedêutica), seja pela articulação com o mundo do trabalho (matriz profissional). Diagnosticado como problemático, o Ensino Médio aparece como local de ações que visam a flexibilização do currículo, a integração interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, a escola em tempo integral e a expansão da educação profissional, no caso, os Institutos Federais. Nesse cenário, em que o avanço dos debates e projeto de reforma passa, de certa forma, ao largo dos agentes que concreta e cotidianamente produzem o Ensino Médio no Brasil, ou seja, os profissionais da administração, o corpo docente e discente, bem como as famílias atendidas pelas escolas, haja vista que não consideramos que os intelectuais e/ou profissionais que participam de eventos e discussões no interior do Estado, quanto à referida reforma, representem tal conjunto (TRAGTENBERG, 1982, 156. VIANA, 2008, 39), faz-se necessário que pesquisadores e agentes das próprias escolas avancem em investigações e debates que promovam autoconhecimento e bases de antecipação para as propostas e ações vindouras.

Pressupomos que o conhecimento aprofundado do corpo discente e docente que compõe o IFG se torna uma estratégia política e pedagógica adequada neste cenário. Nos debruçaremos sobre a discussão da politecnia, já tradicional quanto ao Ensino Médio, à sua presença contraditória ou diluída em documentos do Governo Federal e do IFG e, sobretudo, ao seu desconhecimento (ou precário conhecimento) na comunidade da instituição. Acreditamos que retomar o debate sobre politecnia contribuirá para o clareamento das tendências em disputa no IFG, bem como o fortalecimento da instituição diante da reforma do ensino médio e dos agentes que possuem como horizonte e prática a realização de uma educação para a liberdade e transformação social.

As contradições no Estatuto e no PDI do IFG

Há contradições no Estatuto e no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG. Elas são fruto da disputa institucional que opõe, de um lado, defensores da educação profissional como atendimento das demandas do mercado, formadora e preparadora de profissionais que atendam às exigências da atual estrutura produtiva e divisão do trabalho, ou seja, daqueles que representam e praticam a naturalização da organização social capitalista. Tal grupo não considera, como centro da formação de Ensino Médio, a utopia e a cidadania como prática de transformação social radical, horizontes pretendidos, pelos distintos agentes que falam em nome da politecnia ou educação

omnilateral. Ressaltamos que o IFG não se opõe apenas por estes dois blocos, nem mesmo que eles são coesos e bem organizados, mas podemos defender que são tendências, dado que elas aparecerem e geram tensões em documentos como o Estatuto e o PDI. Neste sentido, podemos ao menos afirmar que são representações e práticas de grupos que ocupam e disputam espaços institucionais de natureza administrativa.

A politecnia como horizonte aparece, por exemplo, no Estatuto do IFG, no capítulo II, Título I, Da Instituição, em seu artigo 3°, Princípios norteadores, Inciso III: *"(...) compromisso com a formação integral do cidadão, com a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico."* (BRASIL, 2009, 2). O termo "integral" remete à formação ampliada, não apenas dirigida ao mercado, não reduzida à especialização e/ou treinamento, ou seja, que incorpore todas as esferas que compõe a personalidade e capacidade do sujeito. Ainda no Estatuto e nessa ideia podemos remeter ao Artigo 4°, Finalidades e características, Inciso IX: *"realizar e estimular a pesquisa e a produção cultural associadas ao mundo do trabalho e vinculadas à formação totalizadora e integral do ser humano."* (BRASIL, 2009, 3). Porém, ilustrando a tensão ou contradição do Estatuto do IFG, sintomaticamente quanto às ações de Pesquisa e Inovação (dado que no campo dos objetivos e ensino é sempre mais fácil o discurso da politecnia, dado que a instituição possui disciplinas das áreas das Ciências Humanas e das Artes), ou seja, em aproximação a ações mais concretas, no Título III, Do Regime Acadêmico, Capítulo II, Pesquisa e Inovação, o artigo 49 ressalta as dimensões da *"(...) investigação e empreendedorismo (...) com vistas ao desenvolvimento social, ao bem-estar do ser humano e à preservação da natureza"*, numa clara tensão entre empreendedorismo, o novo mantra do mercado de trabalho e da Ciência e Tecnologia ligados à disputa internacional de registro de patentes e produtos, ligados à ideia de bem-estar e articulação com o meio ambiente, ou seja, como naturalização do modo de produção capitalista no interior do IFG. Cabe lembrar, ainda nesta tensão entre grupos, as recentes ações da Pró-reitoria de Pesquisa, seja com a criação do Cite, *Centro de Inovação Tecnológica*, seja com evento sobre empreendedorismo, com convite e trabalho em conjunto com o empresariado, com direito à promoção de disputas internas entre discentes em competição sobre inovação, concretizando as orientações que o mercado e suas ideologias contemporâneas sustentam, ritualizado com "palestra motivacional" (IFG, 2015, Acesso em 10/04/2015).

Interessante notarmos que o próprio PDI reconhece a tensão entre as duas concepções, sobretudo no item 1.1, Histórico da Implantação e Desenvolvimento da Instituição, onde corretamente sugere que a clivagem de grupos do IFG representa mediações com a estrutura social que abarca a instituição:

> Atualmente, permanece a luta pela democratização, no âmbito do IFG, em termos de ampliação de acesso aos segmentos sociais historicamente dela excluídos, de efetiva participação dos segmentos internos na definição dos seus rumos, da ampliação da sua função social e da afirmação incontestável da sua autonomia institucional, bem como a sua preservação como espaço de realização de ações sociais, políticas e culturais.
> (...) Por tudo isso, os segmentos internos do IFG encontram-se desafiados a apreender o contraditório presente na sociedade e no interior da Instituição, tendo em vista a construção de uma instituição pública, assentada em relações democráticas e autônomas, na direção da formação omnilateral, (...). (BRASIL, 2013, 9-10)

O mesmo reconhecimento das disputas e contradições internas nos Institutos Federais aparece nas vozes de intelectuais ambíguos (VIANA, 2007, 93-94), como Eliezer Pacheco e Luiz Augusto Pereira, que trabalharam juntos na mudança dos CEFETs para os IFs. No texto "Institutos Federais: limites e possiblidades", assinalam:

> A criação dos Institutos Federais (...) apresenta limites a serem observados, mas também amplas possibilidades para o desenvolvimento da EPT no Brasil. Sua consolidação dependerá da conjugação de certos fatores, tais como a compreensão, pelos diferentes atores, do papel estratégico que ela pode assumir no desenvolvimento nacional e no fortalecimento da cidadania, e a sua tradução nas práticas cotidianas da Rede, e não apenas no plano retórico; (...). (PACHECO, PEREIRA, SOBRINHO, 2010: 86)

Entendemos que os autores chamaram atenção para as práticas cotidianas além da retórica pois, como intelectuais ambíguos, ou seja, ligados ao mesmo tempo ao Estado, ao partido político hegemônico, ao capital e aos Institutos, buscam autolegitimação de suas práticas em "brechas" que dizem terem encontrado no interior do próprio Estado. Assim, falas como essa de Pacheco e Pereira são pontos em disputa nos Institutos, ora mera retórica e álibi do intelectual tornado burocrata, ora ponto estratégico para os defensores da politecnia:

> (...) um projeto democrático é construído coletivamente. Recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento (...)
> A educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (PACHECO, 2011: 7-8)

Necessidade de pesquisas que busquem o cotidiano concreto do IFG

Os documentos do IFG e os textos produzidos por intelectuais ambíguos da Rede Federal de

Educação Profissional e Tecnológica convidam ao mergulho no cotidiano concreto do campus Goiânia. Neste sentido, a investigação se debruça sobre as representações e práticas de docentes e discentes do referido campus, em busca das ações e sentidos que utilizam como atores institucionais. Com abordagem quantitativa e qualitativa poderemos aferir as linhas de força que esses agentes instituem no IFG. Escolhemos os segmentos docente e discente não porque desconsideramos o papel dos técnico-administrativos e das famílias dos discentes na escola, mas porque os dois segmentos formam uma realidade específica, onde distintos projetos e expectativas se encontram e entram numa dialética que transforma a ambos, além de que, caso a politecnia seja um projeto possível, ela se desenvolve(ria), significativamente, na transformação do cotidiano desses agentes em amplos domínios, desde a prática de ensino, as avaliações e as hierarquias. Quanto ao olhar que lançamos sobre os discentes, tomamos a perspectiva de Dayrell (2007, 118, grifos nossos):

> Na frequência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos à ela. Por outro lado, a escola que ele frequenta apresenta especificidades próprias, não sendo uma realidade monolítica, homogênea. Podemos afirmar que a unidade escolar apresenta-se como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões. Institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. *No cotidiano, porém, convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que inclue alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar.* Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração ou reelaboração expressas pelos sujeitos sociais, fazendo da instituição educativa um processo permanente de construção social.

Este mesmo pressuposto teórico e metodológico pode ser apropriado para também pensarmos o corpo docente, dado que é formado por pessoas de distintas experiências e expectativas, vários ainda estudantes, seja porque estão na pós-graduação, seja porque assim se entendem, bem como de distintas gerações e orientações políticas, formando posturas que constroem o cotidiano do campus Goiânia num permanente diálogo com leis e propostas de educação profissional oriundas do Estado.

Os materiais centrais da pesquisa são os dados coletados na pesquisa quantitativa e na pesquisa qualitativa. Os questionários fechados serão analisados pelo software SPSS – Scientifical Package for the Social Sciences, da IBM. Quanto à particularidade do segmento discente, o SPSS permite cruzamento de dados dos respondentes, como curso, renda, acesso ao IFG (livre concorrência ou

cotas), nível de escolaridade dos pais e local de moradia com as respostas assinaladas, aferindo relações entre capital econômico e cultural dos pais (BOURDIEU, 2007) com expectativas e representações sobre educação profissional e mercado de trabalho. Quanto ao segmento docente, o SPSS permite cruzarmos as áreas de formação dos docentes com as respostas, seja pelas grandes áreas (Ciências da Natureza, Matemática, Códigos e Linguagens, Ciências Humanas), seja das áreas específicas, como, por exemplo, Ciências da Natureza/Biologia, ou Ciências Humanas/História, aferindo, por exemplo, suas práticas e representações sobre educação profissional, mercado de trabalho, educação politécnica, burocracia e hierarquia, meritocracia e desempenho escolar. A metodologia da pesquisa e os resultados obtidos permitirão a continuidade da investigação por mais 12 meses em outros campi do IFG, o que enriquecerá e permitirá um olhar mais abrangente da instituição como um todo, ao comparar dados. Obviamente que captar todo o IFG requer uma equipe e um custeio que, em hipótese, ainda não podemos aventar, porém, é possível, ao menos, realizar a pesquisa em determinadas regiões onde o IFG se faz presente.

Métodos

a. Pesquisa Bibliográfica

Os quatro primeiros meses da pesquisa consistem num preparo adequado para a construção de bons questionários de pesquisa quantitativa e qualitativa. Nesse sentido, o roteiro se dá com leituras dirigidas (debates e produção de resenhas) de textos selecionados em três perfis de referências bibliográficas, perfil 1, *Educação e Reprodução Social*, perfil 2, *Politecnia e Ensino Médio no Brasil* e perfil 3, *Juventude, Escolarização e Trabalho no Brasil*. Os demais trabalhos serão: a) *Levantamento de estudos estatísticos sobre juventude e trabalho no Brasil*; b) *Leituras dirigidas de Documentos do Governo Federal e do IFG sobre educação profissional* e c) *Métodos e Técnicas de pesquisa em Sociologia: conhecimento das formas de uso e possibilidades do software SSPS*.

b. Pesquisa Quantitativa: segmento discente

O método utilizado para construirmos uma amostra significativa dos discentes do campus Goiânia será o de recortarmos os três anos letivos de duas especializações profissionais de Cursos Técnicos Integrados: uma do curso mais concorrido nos últimos três anos e outra do curso menos concorrido nos últimos três anos. Tais dados podem ser acessados na própria página do IFG em seu sítio na internet. A escolha entre cursos opostos na relação candidato/vaga permitirá testar a hipótese de que tais discentes possuem trajetórias escolares e familiares distintas, bem como talvez residam

em espaços distintos da cidade e, ainda, possuam representações e práticas diferentes sobre educação e educação profissional.

Quanto aos questionários dos discentes, estes não se identificarão, para criarmos um ambiente de impessoalidade. Os questionários serão organizados em três eixos: a) *Educação Profissional e Politecnia*; b) *Expectativas e experiências no IFG* e c) *Expectativas e experiências no mercado de trabalho*. O primeiro item, *Educação Profissional e Politecnia*, será composto de questões que versam sobre conhecimentos e pontos de vista (representações) sobre o PDI e o Estatuto do IFG, sobre a Lei de criação dos Institutos Federais, textos da Setec e sobre Reforma do Ensino Médio, sem esquecer dos pontos centrais da Politecnia, isto é, das propostas que existem, aferindo se as conhecem e como as entendem. O segundo item, *Expectativas e experiências no IFG*, procurará pelas práticas e representações sobre burocracia, autoridade, disciplina e relação professor/aluno, fundamentais para o debate sobre politecnia no que tange ao avanço da democratização da comunidade escolar. Quanto à peculiaridade da experiência discente, o questionário versará, entre diversos assuntos que serão elencados com a ajuda dos estudantes pesquisadores, sobre a liberdade de ir e vir sem fiscalização, comparando essa experiência com a escola anterior, os círculos de amizade e inimizade, as tensões vividas no cotidiano com professores e outros alunos, se entendem as tarefas, trabalhos e provas como adequados ou inadequados, o que entendem por avaliações e provas, chegando, ainda, a autocrítica que realizam de seus comportamentos e aos lugares e debates de politização. Parte importante deste item consiste em perscrutar as formas pelas quais suas famílias cobram e acompanham suas trajetórias na escola, bem como os modos pelos quais, como jovens estudantes, entendem suas biografias comparadas a de seus pais, seus familiares e amigos (do IFG e fora dele). O último item, *Expectativas e experiências no mercado de trabalho* abordará temas relativos aos horizontes almejados pelos discentes, ou seja, como entendem o que o IFG pode lhes proporcionar, o que esperam e projetam para a continuidade da vida estudantil e profissional, bem como, importante, como fizeram a escolha de seus cursos técnicos na época do processo seletivo, e como a entendem hoje, se desejam, ou não, seguirem na área de formação e, ainda, como o contato com várias ciências na escola dialoga e auxilia em seus horizontes profissionais.

c. Pesquisa Quantitativa: segmento docente

Quanto ao segmento docente, entendemos que serão maiores as dificuldades para conseguirmos um bom número de respondentes aos questionários fechados, dado que somente

poderemos encontra-los em bloco, em seus respectivos departamentos, em reuniões ou eventos, cenário no qual não há tempo e ambiente adequados para a resposta do questionário. Assim, pensamos em outra estratégia, que consiste em enviarmos à lista de e-mails dos docentes do campus Goiânia, com consentimento e provável ajuda da Direção do campus, o questionário, onde os respondentes participarão por livre iniciativa, num modelo onde não se identificarão por nome, mas por grande área e área e regime de trabalho. Caso essa primeira estratégia não resulte em número adequado de respondentes (calculado pelo total de docentes do campus e suas grandes áreas), tentaremos uma segunda estratégia, a de procurarmos, pessoalmente, os docentes em seus horários de aulas no campus (o que pode ser rastreado pelo ponto docente).

Sobre a estrutura do questionário docente, será a mesma do questionário discente, porém, respeitando as particularidades relacionadas à trajetória acadêmica, ao cotidiano de trabalho (ensino), e à trajetória no mercado de trabalho. Assim, no item a, *Educação Profissional e Politecnia*, poderemos acrescentar se tiveram, ou não, trajetórias escolares na educação profissional. Já as questões restantes serão iguais às dos discentes. No item b, *Expectativas e Experiências no IFG*, respeitaremos à especificidade do trabalho em ensino, pesquisa e extensão, elaborando questões sobre representações sobre os alunos e a instituição em seu organograma e formas de participação nas decisões institucionais (dado que os docentes possuem um cotidiano burocrático diferente ao dos discentes), bem como, quanto ao item pesquisa, como entendem as políticas institucionais de pesquisa e extensão, e se desejam, ou não, seguir como servidores da instituição (no caso, se tentam alocações em outras instituições públicas ou empresas privadas). O escopo em comum deste item se debruçará nas práticas e representações sobre burocracia, autoridade, disciplina e relação professor/aluno, fundamentais para o debate sobre politecnia no que tange ao avanço da democratização e da participação crescente da comunidade escolar nos caminhos da instituição. O último item, *Expectativas e experiências no mercado de trabalho*, será praticamente igual para os dois segmentos, já que aborda como entendem a efetividade e o papel do IFG na formação de futuros trabalhadores. O ponto específico aos docentes será o de rastrear como usam suas trajetórias profissionais anteriores ou concomitantes ao IFG em suas práticas de ensino, pesquisa e extensão.

Pesquisa Qualitativa

Pesquisas quantitativas carecem de apuração mais fina dos dados obtidos. Assim, os grupos focais são formas de se chegar a melhores aproximações sobre contradições reveladas na pesquisa quantitativa (para ilustrar: discentes afirmarem que gostam da liberdade do campus e ao mesmo

tempo, assumirem que se a escola fosse mais rígida, teriam melhores desempenhos). Nesse sentido, poderemos apurar as trajetórias dos jovens nas práticas estudantis, bem como debatermos com eles, e eles entre si, os temas elencados acima. Grupos focais utilizam método de abordagem mais livre, onde os pesquisadores criam questões e temas que precisam ser tratados, porém, procura-se um ambiente no qual os respondentes sintam-se como numa conversa cotidiana.

Para os grupos focais com discentes, serão constituídos por cerca de 6 a 8 pessoas, de cursos e anos letivos distintos. Antes da participação assinarão um termo de anuência que ressaltará os objetivos da pesquisa, sua metodologia e proposta, bem como o uso de nomes fictícios e os locais onde os resultados serão publicados. Para os grupos focais com docentes, procuraremos construí-los com professores de grandes áreas e áreas científicas distintas, que voluntariamente se disponham em chamada por e-mail. O mesmo recurso de anuência e não identidicação do segmento discente será utilizado no segmento docente.

Referências

1. BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.
2. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Reitoria. **Estatuto do IFG**. Portaria n° 488, de 27 de Agosto de 2009.
3. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (PDI-2012-2016). Goiânia: dezembro de 2013.
4. CUNHA, Célio da. GARCIA, Walter (coord). **Politecnia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, Brasília: Seneb, 1991.
5. DAYRELL, Juarez. *A Escola "Faz" as Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil*, In: **Educação e Sociedade**, vol. 28, n°. 100, out. 2007, p. 1105-1128. _____. *A juventude no contexto do ensino de Sociologia: questões e desafios*, In: MORAES, Amaury César (coord). **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, pp.65-84.
6. FRIGOTTO, Gaudêncio. *Formação profissional no 2°grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica*, In: **Cadernos de Saúde Pública**, vol.4, n°4, 1988, p.435-455.
7. MARX. Karl. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. LOMBARDI, José Claudinei (coord). Campinas/SP: Navegando, 2011.
8. NOSELLA, Paolo. *Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica*, In: **Revista Brasileira de Educação**, vol.12, n° 14, jan/abril 2007, p.137-151.
9. _____. *Ensino médio: em busca do princípio pedagógico*, In: **Educação & Sociedade**, vol. 32, n° 117, out/dez 2011, p.1051-1066.
10. _____. *Ensino médio: unitário ou multiforme?* In: **Revista Brasileira de Educação**, vol.20, n° 60, jan/março 2015, p.121-142.
11. PACHECO, Eliezer. *Apresentação*, In: PACHECO, Eliezer (org). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Santillana, São Paulo: Editora Moderna, 2011, p.5-12.

12. _____. PEREIRA, Luiz A. SOBRINHO, Moisés D. *Institutos Federais: limites e possibilidades*, In: **Linhas Críticas**. Brasília, vol.12, n°30, jan./jun. 2010, p.71-88.
13. PIZZI, Laura. *A politecnia no Brasil: história e trajetória política*, In: **Educação & Filosofia**, v.16, n°32, jul/dez, 2002, p.117-147.
14. RODRIGUES, José. *Educação Politécnica*, In: LIMA, Júlio. PEREIRA, Isabel (orgs). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008, p.168-175.
15. SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: EPSJV, Fiocruz, 1989.
16. _____. O *choque teórico da politecnia*, In: **Trabalho, Educação e Saúde**, n°1, vol.1, 2003, p.131-152.
17. _____. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*, In: **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n°34, jan/abril 2007, p.152-180.
18. TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.
19. VIANA, Nildo. **A esfera artística. Marx, Weber, Bourdieu e a Sociologia da arte**. Porto Alegre/RS: Zouk, 2007.
20. _____. *Educação, sociedade e autogestão pedagógica*, In: **Revista Urutágua**, Maringá/PR: DCS/UEM, n°16, ago/nov. 2008, p.37-46.

11

A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: ESTAMOS AMPLIANDO TEMPOS E ESPAÇOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL E EMANCIPAÇÃO DE SUJEITOS?

Renato Ribeiro Rodrigues
Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás
Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia
rt3visao@hotmail.com
Profª. Orientadora: Sandra Valéria Limonta Rosa
Faculdade de Educação e Psicologia/UFG
sandralimonta@gmail.com

Resumo

O presente trabalho propõe uma breve discussão sobre o projeto da escola pública de tempo integral que se encontra ao mesmo tempo em construção e funcionamento no país. Aqui buscaremos discorrer sobre a necessidade permanente de problematizar e articular todo o trabalho docente que tem se realizado nas escolas públicas de tempo integral a uma concepção de educação efetivamente qualitativa, onde o acréscimo de tempos e espaços mantenha relações diretas e signifique proporcionalmente um aumento potencial na apreensão de conceitos e de domínio cognoscitivo da realidade pela aquisição e aprofundamento do conhecimento historicamente acumulado, elaborado e sistematizado por parte dos educandos nas relações estabelecidas nas práticas educativas para fins emancipatórios. Embora a realidade de muitas unidades escolares em todo país indiquem que o processo de ensino-aprendizagem ainda se limite a um ensino pragmático e utilitarista, onde o conhecimento necessariamente não se configure em primeiro plano e as ações tendenciem ao desenvolvimento de vivências e atividades de preenchimento desse tempo e espaço por meras ocupações, espera-se que a breve discussão ora apresentada contribua para que o projeto da escola pública de tempo integral consolide e materialize práticas educativas e processos educacionais de ensino-aprendizagem e de escolarização que contribuam de fato para a elevação da formação omnilateral dos educandos, tornando-os sujeitos capazes de promoverem transformações sociais e a própria construção de uma sociedade pensante.

Palavras-chave: Escola Pública de Tempo Integral. Trabalho Docente. Processos de Ensino-Aprendizagem.

Introdução

> Há uma contradição fundamental entre a universalização da Educação Básica pública e tal concepção de qualidade. A democratização do acesso poderá ser inócua se a agenda política e econômica não priorizar altos investimentos na infraestrutura das escolas e dos professores (formação inicial e continuada, salário e carreira) – escolas com uma infraestrutura impecável, com professores preparados e motivados – são esses os indicadores de qualidade que nossos governantes deveriam buscar. Caso contrário, teremos um quadro que na verdade já começa a se apresentar: todas as crianças e jovens estarão na escola, mas não estarão aprendendo e os professores serão os responsabilizados por isso, encontrando no treinamento para os testes a única forma de "elevar" a qualidade do ensino em suas escolas (LIMONTA e SILVA, 2013, p.84).

Durante o discurso de posse em compromisso constitucional perante o Congresso Nacional[36], Dilma Rousseff em seu segundo mandato presidencial (2015-2018) anuncia como lema de governo: "Brasil, Pátria Educadora". Na análise de seu discurso e em consonância com o percurso histórico da educação brasileira até o presente momento, é possível afirmar que nos próximos anos a educação poderá ser tratada como prioridade na agenda pública nacional.

Assim o fomento, financiamento, ampliação, implantação e a implementação das políticas, ações, programas e/ou projetos educacionais que se encontram em andamento e/ou que ainda poderão se desdobrar em outras propostas têm como desafio maior garantir que se alcance a universalização do acesso, permanência, aprendizagem, progresso e conclusão de um ensino de qualidade em todos os níveis e para todos os segmentos da população brasileira, devendo preferencialmente acontecer numa escola pública, gratuita e de ensino laico.

Se observarmos o projeto nacional em construção e que se encontrava em curso antes mesmo das eleições, identificaremos elementos passíveis de análise e discussão referentes à própria concepção de educação, escola e de trabalho docente, bem como em relação à sua organização, estrutura e funcionamento específico, porém possíveis de serem entendidos a partir de uma relação dialética entre educação e trabalho.

A partir de Freitas e Galter (2007), apontamos a necessidade de se compreender os sentidos e significados do discurso na compreensão de *educação integral* enquanto concepção relacionada ao aspecto de formação do sujeito, *educação integrada* como conjunto de ações e/ou atividades desenvolvidas na realização do trabalho docente e *educação em período integral* (ou de tempo integral) referente ao acréscimo do tempo diário das aulas e da permanência dos estudantes na escola no desenvolvimento de outras atividades para além dos conteúdos da educação básica e por isso, buscaremos nesse trabalho nos ater a defesa de que ampliar tempos e espaços deva significar o aumento potencial na aquisição da aprendizagem e não de meras ocupações.

Escola Pública de Tempo Integral: Um Desafio

Para compreendermos todo esse movimento devemos inicialmente observar à própria condição neoliberal, globalizada, de reestruturação produtiva e crescente desenvolvimento

[36] Disponível em: http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-compromisso-constitucional-perante-o-congresso-nacional-1. Acesso em: 01 fevereiro 2015.

tecnológico na contemporaneidade em que o Brasil está inserido e que vem proclamando a necessidade da formação do "futuro trabalhador polivalente e multifuncional". Iniciadas na década de 1970 e, acirradas sobremaneira a partir dos anos 90, uma série de ajustes estruturais e setoriais de intensificação reformista em níveis econômicos, políticos e sociais nos países latino-americanos se articulam às condicionalidades econômico-financeiras e político-ideológicas de organismos multilaterais de empréstimo e financiamento. Nessa tentativa de integrar o Estado nacional ao modo de produção a educação também se tornou alvo de reformas, na condição de serviço, sob a justificativa de sua falta de qualidade e produtividade (GENTILI, 2005).

Ao mesmo tempo evidenciam-se inúmeras contradições na busca pela manutenção das condições mínimas favoráveis de crescimento do capital provocadas por estes mesmos ajustes setoriais e estruturais. Na (re)definição da centralidade do processo educativo a apreensão de conceitos e o conhecimento necessariamente não se tornariam mais obrigatoriamente uma condição essencial. Como resultado desse processo, ganha espaço e adquire forma a compreensão de que o trabalho docente e as práticas educativas desenvolvidas nas unidades escolares poderiam orientar-se agora por concepções pós-modernas e/ou ainda por teorias pedagógicas de uma quase total hegemonia das chamadas "pedagogias do aprender a aprender", como nos apresenta Duarte (2010).

As reformas e ajustes educacionais se voltaram especificamente para a estrutura, organização e funcionamento dos sistemas de ensino em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, materializando-se principalmente no contexto da educação básica e nas unidades escolares. Suas ações vêm promulgando processos educacionais que incentivam a avaliação em larga escala a partir de um direcionamento técnico-operacional, por exemplo, apresentados agora como argumentos para o enfrentamento da baixa produtividade e do rendimento escolar:

> Na década de 1990, os projetos financiados para o ensino fundamental brasileiro, pelo Banco Mundial, objetivaram enfrentar o fracasso escolar, interpretando como identificador de ineficiência e falta de qualidade. Os componentes ou programas de ação dos projetos financiados para o ensino fundamental priorizaram orientações e propostas pautadas em critérios gerenciais para promover a concorrência, a qualidade, a produtividade e a racionalidade econômica. Dessa forma, subjacente à política de enfrentamento do fracasso escolar, verificamos, além dos critérios de avaliação e de concorrência, os critérios de produtividade e racionalidade econômica (FIGUEIREDO, 2009, p. 1135-1136).

Nesse cenário, podemos acrescentar ainda o aprofundamento de certa tensão no enfrentamento de velhos problemas históricos ainda não resolvidos da educação pública brasileira e que nos últimos anos adquirem outros sentidos e significados, quando a escola passa a assumir compromissos e responsabilidades sociais para além dos processos de escolarização. E quando observarmos as ações

de consolidação do projeto de escola pública de tempo integral existentes no país que, em alguns momentos confunde-se e/ou se torna sinônimo de educação integral, identificamos propostas de organização de tempos e espaços escolares orientados para uma promoção socializadora, de proteção social e/ou meramente profissional.

Estas ainda têm sido desenvolvidas através da (re)produção de vivências e atividades escolares tradicionais, no reforço e/ou recuperação dos componentes curriculares da base nacional comum, sendo acrescidas principalmente de outras possibilidades nos campos artístico-culturais e esportivo-corporais. Esse conjunto de atividades complementares que em algumas propostas curriculares também são identificados como oficinas, são entendidas como necessárias para a formação ampliada dos sujeitos justificadas ainda como forma de atendimento a proposta de uma educação completa e integral.

Ao considerarmos a concepção de "escola de acolhimento social" proposta por Libâneo (2012) é possível analisar que o espaço escolar público historicamente já precarizado em relação ao próprio processo de ensino e aprendizagem, tem se tornado predominantemente um lugar de assistência e convívio social deixando em nível secundário a importância da apreensão do conhecimento e de conceitos.

> Escapa à maioria dessas propostas um fundamento que pode comprometer todo o projeto: permanecer por mais tempo na escola é consequência e não a razão do projeto das escolas de tempo integral. A escola é de tempo integral porque é necessário mais tempo (e mais espaço) para que a escolarização seja ampliada e se atinja níveis cada vez mais elevados de formação (corporal, psicológica, social, cultural, científica, estética, política...). Sem essa perspectiva, corre-se o risco de preencher o tempo ampliado num sentido utilitarista ou lúdico, sem a devida relação com a formação integral (LIMONTA, 2014, p.125-126).

Em decorrência de todo esse processo tanto o trabalho quanto a atividade docente também precisam ser (re)avaliados, uma vez que a discussão da integralidade compreendendo a educação na totalidade social se dá na compreensão e a partir de diferentes linguagens, situações e/ou condições de ensino e aprendizagem que envolveria aspectos estéticos, culturais, cognitivos, físicos, históricos e sociais no diálogo entre diferentes e variadas atividades e circunstâncias no contexto educacional[37].

[37] Remetemos essa integralidade às origens de uma educação socialista num sentido omnilateral no sentido de formar o ser humano em sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. Nesse sentido, ao se pensar na integralidade do sujeito e na possibilidade de vida em sociedade, é indissociável sua relação com a emancipação humana onde ciência, arte e trabalho são elementos fundamentais.

Em outras palavras, significaria também dizer que:

> Alargar a função da escola, da docência e dos currículos pra dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais (ARROYO, 2012, p. 44-45).

Diante dessas considerações vale a pena rememoramos o Plano Nacional de Educação (2014-2024)[38] para compreendermos o que de fato pode ser realizado. Sua Meta 06, por exemplo, define a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Esta por sua vez se desdobra em oito estratégias: 1) ampliação do tempo (igual ou superior a 7 horas diárias; 2) construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres; 3) melhoria e ampliação dos recursos de infraestrutura e equipamentos, material didático e formação para os professores; 4) articulação no território – fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos; 5) parcerias com entidades privadas; 6) parcerias com Organizações Não Governamentais; 7) atendimento em tempo integral à diversidade (escolas do campo, indígenas e quilombolas); 8) tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

Isso nos leva novamente a dar importância ao debate e discussão, dado os desafios propostos e a própria dimensionalidade do projeto da escola pública de tempo integral que se apresenta. Se a escola possibilita processos sistematizados, intencionais e significativos de escolarização levantamos a necessidade de se articular o trabalho docente a aspectos pedagógicos e didáticos numa discussão em que o conhecimento e a apreensão de conceitos estejam na centralidade e objetividade do processo educativo, seja na formação inicial, continuada e/ou mesmo durante o trabalho desenvolvido pelos professores em suas realidades escolares.

Trabalho Docente, Ensino e Aprendizagem

[38] Consultar: www.observatoriodopne.org.br. Acesso em: 01 fevereiro 2015

O trabalho é uma condição fundamental da vida humana (dimensão ontológica). Seu desenvolvimento caminha numa relação dialética com a complexidade humana de formação conceitual, a necessidade história de acumulação, elaboração, sistematização e transmissão do conhecimento acumulado e com a própria possibilidade de existência de práticas e/ou processos educativos. O trabalho docente como um de seus desdobramentos se constitui enquanto base para a formação escolar e é possível de ser materializado nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nessa prática social e ainda entre o sujeito e seu objeto do conhecimento, podendo contribuir tanto para sua formação humana e educativa quanto para a construção de uma sociedade pensante e emancipatória.

O trabalho docente é um processo humano concreto determinado por formas históricas de (re)produção da existência e nele situam-se diferentes níveis da práxis. A ação docente pressupõe um ato de objetivação do sujeito, seja em relação a si mesmo na sua particularidade adaptativa de interiorização do mundo e/ou mesmo para si na individualidade e capacidade de sintetizar algo novo. E para que aconteça, o professor necessita de certa autonomia didática e de aporte pedagógico suficiente para enfrentar os desafios decorrentes do próprio processo de ensinar e aprender, não se restringindo a um trabalho e/ou simples comportamento pragmático e utilitarista.

Embora o processo do trabalho docente seja interdependente da própria singularidade do sujeito nas condições pessoais e do contexto em que realiza sua prática social, é necessária uma articulação entre saberes (entendidos aqui como fases de desenvolvimento do conhecimento) e o conhecimento pedagógico específico. O docente tem responsabilidade de ação na condição de sujeito em relação ao mundo através de processos de ensino-aprendizagem do conhecimento esteja na condição de mediação, orientação e/ou mesmo intervenção didático-pedagógica junto aos educandos, possibilitando-lhes uma ação ativa e protagonista cognoscitiva sobre a prática social e a própria realidade.

No entanto, devido à natureza e especificidade do trabalho docente em sua articulação com o mundo do trabalho propriamente dito, esta tarefa tem se tornado extremamente árdua no contexto atual da educação em que vivemos, uma vez que o valor humano se resume à venda da força vital e de trabalho nas condições impostas pelo modo de produção e acumulação capitalista ao "Estado Mínimo". Nesse cenário, permeado ainda por incertezas sociais, pressões políticas internas e externas, compromissos econômicos assumidos em nível nacional e internacional, baixo investimento no sistema público educacional, formação aligeirada e superficial de professores e/ou mesmo em relação

à própria precarização do trabalho docente manifesto em sua desvalorização, esvaziamento, sucateamento, exploração, exclusão e expropriação social[39] observa-se a emergência de superação da concepção e modelo produtivista, mecanicista e positivista atualmente imposto.

Sob tensão de tempos e espaços, nesse lugar o conhecimento acaba sendo substituído pela ideia de um saber fazer travestido enquanto competência a ser ensinada e alcançada que, erroneamente, passa a ser traduzido como sinônimo de autonomia intelectual. Da mesma forma, observa-se uma tendência progressista de certo recuo e/ou descarte da teoria em sua objetividade e racionalidade ao desqualificar uma série de conhecimentos considerados clássicos, dando-lhes ás vezes até uma conotação negativa. O conhecimento que agora passa a ser considerado é algo transitório, devido à dinamicidade e relativismo da própria realidade que se apresenta, onde o processo de ensino-aprendizagem passa a se basear nesse conhecimento tácito e transitório orientado para a resolução de problemas imediatos e aparentemente concretos. Isso se aplicaria tanto na formação inicial e continuada de professores quanto no desenvolvimento do seu trabalho docente junto aos educandos nas práticas educativas que se estabelecem (MARTINS, 2006).

Na escola pública de ensino regular e, mais aprofundada ainda na escola pública de tempo integral dada a ampliação de tempos e espaços de se ensinar e aprender, essa forma de pensamento tem se materializado de forma impregnada na realidade concreta seja nos discursos ou nas práticas educativas que são estabelecidas na realização do trabalho docente. Ao lidar com dificuldades recorrentes dos educandos, por exemplo, muitos professores no exercício de suas atividades de ensinar e aprender chamam para si e/ou em si a naturalização de ideias de autoresponsabilidade e/ou culpabilidade do aluno e de sua família pelo fracasso escolar, baixa qualidade do ensino e falta de esforço individual, desconsiderando a síntese de múltiplas determinações presentes nas condições materiais e contradições sociais, históricas e culturais mais amplas que abrangem a forma de (re)produção do capital em suas relações metabólicas com a sociedade. Assim, o ensino do conhecimento acaba se tornando o menos importante na centralidade do processo educativo e a apreensão de conceitos é resignificada pela possibilidade de vivências e atividades de ocupação de tempos e espaços ociosos nas unidades escolares.

[39] A partir de Marx compreende-se que o trabalho docente parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo e se submete à sua lógica e contradições decorrentes das relações entre valores de uso e troca. Estas guardam uma relação dialética entre si onde ao mesmo tempo o trabalho se apresenta como exercício qualificador e desqualificado, prazeroso e explorador causando sofrimentos, descomprometimento e a desistência da própria atividade da classe que vive desse trabalho como apontamos estudos de Costa (1996) e de Kuenzer e Caldas (2009).

Em outras palavras, o conhecimento acaba se tornando meio e/ou recurso para a aquisição de competências que adquirem a centralidade desse processo. Dessa forma concordamos com Kuenzer (2000, p.17) quando esta salienta que:

> Cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva. Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência à pratica social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo aos que vivem do trabalho.

Nesse sentido, se o trabalho docente compreende intencionalidades políticas, didáticas e pedagógica e em relação aos aspectos humanos, sociais e cognitivos dos estudantes devemos considerar que a educação escolar na escola pública de tempo integral precisa promover as condições de ampliação temporal e espacial para o aprimoramento das capacidades intelectuais e cognoscitivas da aprendizagem do conhecimento que nela acontece. A qualidade do ensino faria sentido na relação dialética entre trabalho e educação na medida em que os educandos conseguissem aprender a pensar pelo domínio de ações mentais conectadas aos conteúdos, adquirindo instrumentos e procedimentos apropriados para a apreensão de conceitos através de seu desenvolvimento cognitivo. E enquanto práxis, serem capazes ainda de compreenderem a concretude dessas relações nas práticas e relações e sociais que estabelecerão ao longo de sua formação e da própria vida em sociedade.

Considerações Finais

> [...] É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções "não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*". Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. [...] Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente (MÉSZAROS, 2005, p.207).

Buscamos suscitar questionamentos que abarcassem os sentidos e significados em educação, da educação básica e da própria escola pública brasileira. Considerar a ampliação de tempos e espaços para além de seus aspectos quantitativos, correlacionando-os a processos de se ensinar e aprender que proporcionem o aumento e a apreensão de conceitos e do domínio cognoscitivo da realidade pela aquisição e aprofundamento do conhecimento historicamente acumulado, elaborado e sistematizado

por parte dos educandos, nas relações estabelecidas nas práticas educativas para fins emancipatórios consiste num imenso desafio, dada sua dimensionalidade.

Como ainda há indicações de que o processo de ensino-aprendizagem tem se dado de forma pragmática e utilitarista, onde o conhecimento necessariamente não se configura em primeiro plano e as ações tendenciam ao desenvolvimento de vivências e atividades de preenchimento desse tempo e espaço por meras ocupações, espera-se que o projeto da escola pública de tempo integral consolide e materialize práticas educativas e processos educacionais e de escolarização que contribuam de fato para a elevação da formação omnilateral dos educandos, tornando-os sujeitos capazes de promoverem transformações sociais e a própria construção de uma sociedade pensante.

Discutir as relações existentes entre os pares dialéticos: professor-aluno, formação-trabalho e ensino-aprendizagem são urgentes no âmbito dos ajustes e reformas econômicas no contexto da sociedade capitalista neoliberal, globalizada e de reestruturação produtiva. Vale salientar a responsabilidade de ação docente ante as reformas educacionais, no sentido de luta contra o sentimento de esvaziamento, desprofissionalização, perda da autonomia e, de certa forma, da aceitação passiva e de naturalização de certa desresponsabilidade pedagógica diante da apreensão de conceitos e do conhecimento nos atos de ensinar e aprender.

A função social da educação materializada nas instituições escolares tornam-se outras e isso acontece não só pela existência de problemas históricos ainda não resolvidos na educação brasileira como também na tentativa de ampliação do atendimento escolar com compromissos e responsabilidades sociais de assistencialismo, proteção e acolhimento social dos educandos nas unidades escolares, sob o discurso de uma educação integral em tempo integral escondendo meramente seu caráter socializador. Isso precisa ser combatido num projeto audacioso que compreende a análise de uma série de condicionantes e determinantes sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos na síntese de suas múltiplas determinações. E ainda ressignificar o próprio trabalho docente, os sentidos e significados da educação e da escola na construção de um projeto de sociedade voltado para a emancipação de sujeitos, a transformação social e cidadã, o desenvolvimento de potencialidades e a autonomia do pensamento pela ação da práxis na articulação entre vida e trabalho.

Referências

1. ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In*: Caminhos da Educação Integral no Brasil:* direito a outros tempos e espaços educativos. MOLL, Jaqueline [et al.]. Porto Alegre: Penso, 2012.

2. COSTA, Marisa C. Vorraber. Perspectivas históricas do trabalho docente. Um olhar sobre a problemática do trabalho docente hoje (Capítulos I e II). In: *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1996. (p.63-136).
3. DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L.M & DUARTE, N. *Formação de Professores:* limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010. (p.33-49).
4. FIGUEIREDO, Ireni Marlene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.30, n.109, p.1123-1138, set./dez. 2009.
5. FREITAS, Cesar Ricardo de Freitas; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre educação em tempo integral no decorrer do século XX. *Educere et Educare*. Paraná, v. 2, n. 3, p. 123-138, jan/jul 2007.
6. GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (p.45-59).
7. KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Comunicação apresentada na Sessão Especial "Competências em educação e formação de professores" na 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 2000. Disponível em: http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1367257356_2011-11-31%20AcaciaZeneidaKuenzer_Conhecimento_%20e_Competencia_no_Trabalho_e_na_Escola.pdf . Acesso em: 01 fevereiro 2015.
8. KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: OLIVEIRA, M.A.M; FIDALGO, N.L.R. (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente:* tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009. (p.19-48).
9. LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, jan-mar. 2012.
10. LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado P.C. da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, J.C; SUANNO, M.V.R; LIMONTA, S.V. *Qualidade da escola pública:* políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED: America, 2013. (p.173-188).
11. LIMONTA, Sandra Valéria. Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos. *Educação:* Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 24, n.46/ p. 120-136/ Mai-Ago. 2014.
12. MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L.M; DUARTE, N. *Formação de professores:* limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. (p.13-32).
13. MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

12

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PERSONALIDADE COMO FENÔMENO SOCIAL

SILVA, Bráulio Ramos,
Universidade Federal de Goiás – UFG/CAC
brauliokaue@yahoo.com.br
Capes
Profa. Dra. SILVA, Altina Abadia - – UFG/CAC
Afiliaçãotina@wgo.com.br

Este texto é fruto da pesquisa intitulada "O trabalho docente e a identidade do professor de educação infantil" registrada no Comitê de Ética sob o n.º 694.039 que teve como objetivo geral a identificação e análise dos sentidos que ganham o trabalho docente na concepção de quatro professoras de um CMEI de Itumbiara-GO. Desdobrou-se do objetivo geral outros três objetivos mais específicos, são eles: a) identificar e analisar a concepção de trabalho docente das professoras; b) identificar e analisar os sentidos atribuídos a natureza humana (criança) a ser transformada pelo professor durante o trabalho docente; e, c) cotejar a relação entre trabalho docente e os processos de humanização/alienação.

Os caminhos traçados nesse estudo levaram-nos à discussão do fenômeno da personalidade concreta, e ainda que este não fosse nosso objeto de estudo, os dados possibilitaram que realizássemos uma reflexão sobre os aspectos que relacionam esse fenômeno à atividade vital humana desenvolvida pela professora da educação infantil, ou seja, ao seu trabalho docente. Aqui nesse recorte, procuraremos apresentar algumas considerações sobre o trabalho docente tomado como atividade vital e o fenômeno da personalidade segundo o referencial marxista.

Como veremos ao longo do texto, o fenômeno da personalidade tomado como um construto social, não é nem um fenômeno estanque, nem sequer se desenvolve ou se constitui somente em relação à atividade laboral. São múltiplos os fatores que contribuem para seu desenvolvimento. Ainda assim, a relação que o sujeito estabelece com a atividade vital ocupa papel central nessa constituição. Diante do protagonismo da relação do sujeito com a atividade na constituição de sua própria personalidade, decidimos então circular, dentre as atividades realizadas pelo sujeito que proporcionam o desenvolvimento de sua personalidade, àquelas que se relacionam ao trabalho docente.

A análise proposta aqui traz muitos desafios e perigos. Recortar as atividades associadas ao trabalho docente dentre todas as atividades realizadas pelo sujeito já é em si um uma tarefa delicada que implica a capacidade de identificar as especificidades do trabalho docente e consequentemente, as atividades a ele relacionado.

Assim, pensar especificamente os desdobramentos do trabalho docente para a constituição da personalidade do professor requer minucioso exercício de discriminação. Não obstante, ao pensarmos a sociedade na qual vivemos, esta que se encontra subjugada pela lógica do capital e pelas relações reificadas, há sempre o risco de tomar a subjetividade em sinal de reverência produzindo um verdadeiro movimento de fetichização[40].

O trabalho docente é uma atividade realizada entre pessoas e que tem como finalidade a humanização e não a produção de mercadorias. Neste sentido, quando elevamos a subjetividade do sujeito a um patamar sacralizado, conferimos à personalidade, poderes mágicos que provocam alienação devido ao distanciamento produzido entre a capacidade humana de autoprodução e a capacidade transformadora da atividade. Marx (1968, p. 81) enfatiza que quando uma relação entre os homens "assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas", esta então produz uma relação reificada. A reificação produzida pelas relações objetivadas encobrem as características sociais do trabalho humano.

O trabalho docente é uma atividade em que o professor não pode alienar-se do outro, não pode desenvolver com este uma relação reificante, nesse sentido, tomar a personalidade humana como um fenômeno estanque, não só produz concepções que admitem que os sujeitos são a-históricos, mas também produz certo alheamento entre a capacidade transformadora da atividade e a relação do sujeito com sua autoprodução.

Os riscos anunciados e discutidos acima são provenientes dos processos de alienação pelo qual os sujeitos têm sido submetidos, e são também reforçados pelas ideologias sustentadas por construções teóricas que naturalizam os processos de dominação.

Compreender a Personalidade diante dessas colocações implica na necessidade de apreender a realidade sob um novo olhar, requer pensar a realidade humana como algo construído pelo próprio homem, gestado por este, principalmente as propriedades de sua própria psique. Não significa com isso dizer que o homem assim o faz independentemente, descolado, pelo contrário, este homem só consegue realizar este movimento de autoprodução em íntima relação dialética com o *outro*, com o social que lhe é inerente.

Pino (2000) cita Vigotski na afirmação de que "o homem é uma pessoa social. Um agregado

[40] O termo fetichismo foi pensado por Marx em sua obra "O Capital" quando se referiu ao fetichismo da mercadoria. Segundo Marx, na produção capitalista, a mercadoria incorpora e encobre todo o processo do trabalho e atividade do sujeito. Algo que provém da ação humana passa, após a divisão social do trabalho, a estabelecer uma relação que "assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas" (MARX, 2002, p. 101). A este movimento Marx denominou "fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias" (MARX, 2002, p. 101).

de relações sociais encarnadas num indivíduo", ainda, que "a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais transferidas à esfera interna e tornadas funções da personalidade e formas da sua estrutura" (Vigotski, 1989, p. 59 *apud* PINO, 2000, p. 47).

Esse intercâmbio entre a esfera interna e externa ocorre de forma constante e dialética, e desconsiderar esses elementos para o estudo da personalidade faria incorrer em erro epistemológico.

A personalidade humana é um fenômeno social e por isso não se define num determinado momento ou fase da vida, permanece aberta assim como a relação do homem com a natureza e o desenvolvimento de outras características humanas.

Para Marx citado por Leontiev (1978, pp. 267-268) o homem é um ser social, e nisso consiste dizer que ele se constitui socialmente, não somente sua linguagem, mas também suas funções mentais superiores. Nesse sentido,

> [...] a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tacto, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto a apropriação deste, a apropriação da realidade humana (LEONTIEV, 1978, pp. 267-268).

As apropriações citadas por Leontiev (1978) ocorrem por intermédio do *ato*. Aqui o termo se difere explicitamente do que comumente poderíamos entender por conduta ou função, mas como nos propõe Sève (1979), o ato carrega em si o desvelar de uma capacidade que incide no tempo e manifesta o humano por se fazer. Marx e Engels já nos apontava para essa característica do ato em sua obra "Ideologia Alemã". Os autores lançam essas bases quando afirmam que "o ser dos homens é o seu processo de vida real" (MARX e ENGELS, 2007, p. 50). Dada a ênfase no ato, na atividade, refutamos qualquer base psicológica que se firme no estudo da tipologia da personalidade. Para que uma psicologia concreta seja realmente possível, criticamente falando, seu estudo deve pautar-se na topologia da personalidade humana como análise concreta das "estruturas e da lógica de desenvolvimento que resultam de um conjunto de actividades de um indivíduo. A começar pelas suas atividades sociais de base, pelo seu trabalho concreto" (SÉVE, 1979, 428).

Séve (1979), retirando da obra de Politzer "*La crise de la psychologie contemporaine"* os argumentos que possibilitam o clareamento do conceito de ato, o define como todo tipo de comportamento apresentado pelo indivíduo, seja ele de cunho mais abstrato, relacionado ao psiquismo, seja relacionado à atividade concreta, capaz de constituir o material de sua biografia. Dito de outra forma, é ato "enquanto produz (eventualmente) um certo número de resultados, não só

resultados para o usufruto do próprio indivíduo e obtidos de forma directa, como também resultados para o usufruto da sociedade". Dessa forma, os atos circunscrevem o universo da produção humana que compõe sua história, "são os elementos pertinentes da biografia". Um ato é, então, uma manifestação do próprio indivíduo, de sua particularidade, uma "expressão de si"; mas não somente inclui nessa manifestação "o acto de um mundo social determinado, um aspecto das relações sociais, uma expressão das condições históricas obcjetivas" (SÈVE, 1979, pp. 436-437).

O ato em si integra o ser humano à sua genericidade, determina sua condição social pertencente a uma realidade, reflete tanto a individualidade de sua existência quanto a universalidade de sua condição social. É esta a contradição presente na constituição da personalidade humana que precisa ser desvendada caso se queira compreender o homem em sua totalidade.

A análise da atividade humana pressupõe o estudo da infraestrutura da personalidade, por sua vez, a personalidade concreta compreende o teor objetivo da atividade real deste indivíduo concreto, concretude manifesta em suas realizações, ou seja, na materialização de sua existência que perpassa um sistema de base temporal, configurando-se, portanto, uma personalidade desenvolvida. Segundo González Rey e Mitjans (1989, p.9), a personalidade, tomada sob esta perspectiva, é responsável por "mediar a relação entre a atividade e a consciência" e, só por isso, tem a capacidade de conferir caráter social ao gênero humano.

Poderíamos concluir que a infraestrutura de uma personalidade desenvolvida reside na estrutura de sua atividade, nesse sistema cuja substância é o tempo, "porque apenas uma estrutura temporal pode ser homogénea relativamente à lógica interna da actividade de um indivíduo, da sua *reprodução* e do seu *desenvolvimento*" (SÈVE, 1979, p. 466). O maior equívoco que a psicologia clássica produziu na compreensão do ser humano foi não ter conseguido apreender a temporalidade como fator preponderante no desenvolvimento da psique humana, desconsiderando assim os determinantes singulares da inserção do sujeito em sua própria historicidade.

A topologia da personalidade, na qualidade de estrutura dialeticamente constituída, possui movimento histórico e revela sua própria lei de funcionamento a partir da unidade estrutural de funcionamento do homem concreto e de sua atividade real ao longo de sua existência como personalidade singular. Sobre esse desenvolvimento, Sève (1979) destaca a necessidade de realizar uma "topologia *geral* do emprego do tempo", ou seja, uma análise das atividades em relação à administração deste tempo. Isto nos forneceria, segundo Sève (1979) material "à ciência empírica das personalidades singulares" (SÈVE, 1979, 467).

Não são todas as atividades que resultam na constituição da personalidade como já foi

colocado, as atividades que compõe esse quadro são distribuídas entre as atividades produtivas; que são "psicologicamente produtivas" e também as atividades que buscam a satisfação imediata das necessidades humanas, as atividades voltadas para si. Por produtivo nos balizamos na teoria marxista que nos diz que só é *produtivo* a *atividade produtiva*, ou seja, àquelas que oferecem riqueza para o capital. Seriam esses dois tipos de atividades as capazes de produzir e reproduzir a personalidade.

As atividades socialmente produtivas representam a *atividade abstrata*, "facto que constitui igualmente o *essencial* do seu caráter psicologicamente produtivo: é sobretudo através do poder de compra do salário que o trabalho assalariado intervém na produção e reprodução da personalidade". Já na outra categoria de atividades, das *atividades* concretas, estas visam à satisfação imediata das necessidades humanas assim como a aprendizagem de novas capacidades (SÈVE, 1979, p. 473).

A aprendizagem e desenvolvimento de novas habilidades está diretamente relacionada à produção da personalidade. Como vimos anteriormente, o alheamento entre a capacidade autotransformadora e a atividade vital humana produz alienação que trazem implicações negativas para a constituição da personalidade alargada pois dificulta o desenvolvimento de novas habilidades. Esta tem sido uma prerrogativa das atividades subjugadas pela lógica do capital que acaba por levar ao desenvolvimento de personalidades fetichizadas. Martins (2011) afirma que estamos todos inseridos nessa lógica do capital, portanto, sem a chance de nos esquivar. Nessa condição estaríamos todos alienados, portanto, o que nos distinguiria dentre os outros seria nosso grau de alienação.

Admitimos assim que a alienação faz parte de nosso cotidiano formativo, que a gradação dessa alienação nos confere especificidade, assim a atividade social abstrata desenvolvida pelo sujeito em meio à esta lógica constituiria a *personalidade abstrata* desse sujeito enquanto que a atividade pessoal concreta por ele desenvolvida seria responsável pelo desenvolvimento de outro tipo de personalidade, da *personalidade concreta*.

Como fruto da separação entre a personalidade abstrata e personalidade concreta está o fenômeno da *necessidade de tempo*, provocado pelo alheamento proporcionado pela lógica imposta pelo capitalismo que atua e vem, "servindo-se de bisturi invisível, operar na nossa própria alma, a crítica de um *modo de vida* que exige o sacrifício da vida pessoal concreta à vida social abstrata", tudo isso, em face da reprodução do sistema (SÈVE, 1979, p. 475).

Após algumas considerações sobre a infraestrutura da personalidade, faz-se necessária a discussão dos seus aspectos superestruturais. Estes fatores são responsáveis pela regulação da personalidade, por seus componentes emocionais. Pensar a superestrutura da personalidade poderá auxiliar-nos na compreensão do movimento de despersonalização a que tem sido submetido o ser

humano.

O movimento de despersonalização é compreendido como a substituição de um vínculo afetivo por um movimento que mais se assemelha à racionalização da relação. Nesse sentido, as relações de poder que subjugam uns aos outros comprometem consubstancialmente a relação entre as pessoas. Mais especificamente, a relação entre professor e seus alunos tomado pela racionalização produz despersonalização atuando de forma duplamente prejudicial, incidindo diretamente no processo de humanização do próprio professor e do aluno.

Pensar a superestrutura da personalidade é pensar as particularidades do sujeito em seu modo de ser mais autêntico, sem que isso signifique necessariamente autenticidade. Conforme Sève (1979), a superestrutura manifesta a singularidade do sujeito, seja por seus atos singulares, seja pelas respostas emocionais às situações cotidianas de sua vida. A superestrutura, ao contrário da infraestrutura, possui as particularidades de um jeito único de ser conseguido pela forma que o indivíduo se coloca no mundo objetivo, compreende "a unidade dialética entre objetividade e subjetividade, corresponde à manifestação da personalidade propriamente dita, caracterizando a singularidade do sujeito", sua mais própria unicidade. (SÈVE, 1979, p. 368).

Juntas, infraestrutura e superestrutura compõe a personalidade, tendo a consciência e a atividade como eixos fundantes e organizadores do ato.

Procurando compreender um pouco mais sobre a personalidade, adentremos suas propriedades, a saber, falemos mais detalhadamente do temperamento, do caráter e das capacidades como domínios pertencentes a este fenômeno historicamente constituído (SMIRNOV et. al. 1960, pp.433-462 *apud* MARTINS, 2011, p. 93).

Sobre estas propriedades, vale ressaltar o fato de que há constantemente um intercâmbio entre as determinações biológicas e os condicionantes sociais na constituição de tais características. O temperamento, talvez uma das propriedades da personalidade mais sujeitas à determinação biológica, portanto *relativamente* estável, ainda assim se encontra sujeito a modificações causadas pela constante interrelação com a realidade externa. Sempre que houver alguma referência a características da personalidade ligada a disposições neurofisiológicas e bioquímicas que se manifestem mediante certa estabilidade, ou àquelas ligadas aos elementos emocionais, estaremos tratando dos componentes da personalidade relacionada ao temperamento.

Leontiev (1978), quando fala sobre o papel da atividade nervosa superior na determinação da personalidade do indivíduo, afirma que esta atividade nervosa não tem a capacidade de determinar as particularidades dessa personalidade, ou seja, definir suas especificidades. Ainda segundo este autor,

mesmo que haja desequilíbrio da atividade nervosa superior, e esta afete a relação do indivíduo com o mundo, interferindo na diversidade de seu papel e na formação de sua personalidade, ainda assim não poderíamos conferir somente a este fator, somente à neurofisiologia, ou seja, ao temperamento propriamente dito, a definitiva determinação da constituição da personalidade humana.

Outra propriedade desta personalidade é o caráter. Segundo Smirnov (1960) o caráter "representa a combinação de características individuais distintas de uma pessoa como membro de um grupo social, manifestando-se em todos os seus comportamentos e relações com o mundo circundante" (SMIRNOV, et al, 1960, p. 463 *apud* MARTINS, 2011, pp. 102-103). Esse mesmo autor enfatiza que o caráter é algo que se constitui ao longo da vida e que está fortemente carregado de influências sociais, ou seja, assim como o caráter pode ser tomado como uma extensão dos valores sociais de determinada cultura - resguardando-se, portanto, uma dimensão ideológica fundada em valores, ideias pelas quais o indivíduo direciona suas ações -, conclui-se também que tal caráter pode ser redirecionado, reeducado mediante influência social, mesmo que para se alcançar algum resultado seja necessário dispender enorme energia. O importante a considerar é que o caráter não é algo dado *a priori*, nem estanque. Assim, tanto temperamento quanto caráter, na condição de propriedades da personalidade, atuariam como formadores sensivelmente permeáveis às influências sociais.

A terceira propriedade da personalidade guarda predicados interessantes e não só nos ajudará a compreender melhor este construto como também lançará amarras em direção ao vínculo da atividade como o *emprego do tempo*, ou seja, dos *atos singulares* definidores da personalidade.

As capacidades humanas são derivadas da divisão e especialização do trabalho, da evolução proporcionada pelo condicionamento histórico-social; assim entendemos que "as capacidades não são *dons* do indivíduo, mas produtos da história humana (SMIRNOV et al. 1960, pp.434-435 *apud* MARTINS, 2011, p.98).

Cada situação, cada atividade realizada em determinado tempo e segundo determinada condição, confere ao indivíduo que a realiza condições específicas pelas quais suas propriedades psicológicas individuais serão colocadas a se diferenciar, assim como suas capacidades. Nesse sentido, cada atividade requer determinado conjunto de processos psíquicos, que serão aplicados de tal forma, mostrando-se as capacidades humanas tal qual as apresentamos até aqui.

O conceito de capacidade representa tamanha importância para a constituição da personalidade que Sève (1979) admite ser este o segundo conceito base para a teoria da personalidade; o primeiro seria o conceito de ato, o segundo o conceito de capacidade. Sobre o conceito de capacidade este autor vai buscar na obra *"Contribuição"* de Marx a argumentação para fundamentar

sua afirmativa. Segundo Marx, o "trabalho não objetivo", este que ainda não se encontra materializado, efetivado pela ação do homem, existe em forma de capacidade, "existe temporalmente, não pode existir senão sob a forma de capacidade, de possibilidade, de faculdade, de capacidade de trabalho do sujeito vivo"; ou seja, a capacidade humana não só se coloca como algo apropriado pelo homem a partir de sua relação com a natureza, mas sua existência se encontra na própria natureza a ser transformada (SÈVE, 1979, p. 438).

A relação dialética entre a capacidade e o ato requer atenção para que esse movimento seja apreendido corretamente. A capacidade se coloca como condição individual para a efetivação do ato, ao mesmo tempo em que algumas capacidades só são possíveis pelo conjunto dos atos que as produzem. Sobre esse ciclo ato-atividade ou atividade-ato - ambos constituídos de um mesmo ciclo de atividade, no caso, a atividade geral do indivíduo - desdobram-se dois setores fundamentais que mantêm relações de reciprocidade entre si.

Sève (1979) denomina de Setor I e Setor II esses dois setores, o Setor I referindo-se às atividades responsáveis pelo "conjunto de actos que produzem, desenvolvem ou especificam determinadas capacidades", e o Setor II ao "conjunto dos actos, que colocando unicamente em acção as capacidades já existentes" (SÈVE, 1979, p. 439).

Há uma lógica no movimento entre os setores I e II no qual deve haver uma relação de equilíbrio. O descompasso entre estes setores provoca prejuízos para a produção da personalidade. Quando há uma considerável prevalência do Setor II sobre o Setor I o que se percebe é um movimento de estagnação no desenvolvimento das capacidades e, portanto, da personalidade. No movimento contrário, ou seja, na prevalência das atividades do Setor I em relação ao setor II, o que ocorre é que a transformação da realidade fica subjugada ao desenvolvimento das próprias capacidades o que pode levar a processos de individualismo.

Ao pensarmos tudo isso em relação à produção da personalidade, mais especificamente em relação ao professor da educação infantil, admitimos que tal produção ocorre em meio a um processo fundamentalmente social, em que se interliga a formação do indivíduo não só ao ambiente de trabalho, mas também a todas as esferas de sua vida cotidiana.

A dialética anunciada pela proporcionalidade na relação entre atos e capacidades nos aponta que a profissão docente possui momentos de singularidade e universalidade; a primeira, que é compreendida pela identidade pessoal do professor, formada por seus posicionamentos políticos e ideológicos frente ao mundo; e a universalidade que se apresenta na forma com a qual o indivíduo se associa a outros indivíduos a partir de suas filiações políticas, ou seja, como "mediadora das

condições empíricas singulares com a sociedade, com aspectos de uma particularidade que é a categoria profissional ocupando um espaço social" (SOUZA, 1993, 00. 71-72 *apud* FACCI, 2004, p. 25).

Considerações Finais

O que verificamos nas reflexões oportunizadas por esta incursão na realidade, é que o trabalho educativo realizado pelo professor sob a forma de processo de humanização, pressupõe o homem diante de outro homem do qual jamais poderá estar alienado, ou seja, o professor não poderá sentir alheamento em relação a este outro que pretende transformar, humanizar. As atividades realizadas nesse contexto devem, além de evitar os processos de reificação na relação, devem zelar por manter o equilíbrio entre as ações que colocam em curso as capacidades já desenvolvidas ao mesmo tempo que proporciona condições de desenvolver novas capacidades. Atividades pedagógicas em que as ações acontecem de forma ritualizada conferem prioridade às capacidades já desenvolvidas, e, ao negligenciarem o desenvolvimento de novas capacidades acabam por produzir uma pseudoconcreticidade que leva à racionalização da atividade. Esta racionalização produz a alienação do professor em relação ao processo, em relação ao outro e em relação a si mesmo impossibilitando que este se reconheça na própria atividade.

O movimento de racionalização é prejudicial para a capacidade transformadora do trabalho docente. Na atividade docente ocorre a relação interpessoal entre professor e aluno. Relação que tem sua base na mediação de apropriações e objetivações realizadas pelos indivíduos partícipes desse encontro. Nesse encontro as singularidades e universalidades permeiam a dupla transformação colocada em curso, são processos que atuam para a constituição da personalidade tanto do professor quanto das crianças que também atuam nesse processo. Nesse sentido, tomar a personalidade como um construto descolado dos determinantes histórico-sociais e alheio aos aspectos auto formativos acabam por produzir personalidades fetichizadas e processos alienantes.

Como foi possível verificar, são muitos os aspectos que incidem para a composição da personalidade do ser humano, e, quando relacionamos o trabalho docente à constituição da personalidade do professor verificamos que esta constituição perpassa a discussão da necessidade por identificação do sujeito com a atividade por ele realizada ao mesmo tempo que incorpora a relação consciente que o sujeito deve estabelecer com a atividade, com os objetivos da atividade, com o movimento de emancipação do sujeito, com o processo de humanização.

Bibliografia

1. DUARTE, Newton. O Bezerro de Ouro, O fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da Individualidade**. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, p. 1-18, 2012.
2. FACCI, Marilda G. Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.
3. FILHO, Antônio Euzébios e GUZZO, Raquel Souza Lobo. Marxismo e teoria da personalidade: uma análise do sujeito histórico. **Cadernos Cemarx**, n. 6. p. 45-60, 2009.
4. GONZÁLEZ REY, Fernando e MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. **La personalidad:** Su Educación y desarrollo. Habana: Pueblo y Educación, 1989.
5. LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
6. MARTINS, Lígia Márcia. A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano. In: **Coleção formação de professores.** 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
7. MARX, K. **O Capital.** Livro 1, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
8. MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
9. MÉSZÁROS, István. **Marx:** A teoria da Alienação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
10. PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade.** Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. N. 71. 2. ed. p. (45-78), Campinas: Cedes, 2000.
11. SÈVE, Lucién. **Marxismo e a teoria da Personalidade**. v. 3. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

13

DIÁLOGO CRÍTICO COM A PERSPECTIVA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA DESENVOLVIDA ATUALMENTE NA ALEMANHA: APONTAMENTOS A PARTIR DE ALGUMAS ORIENTAÇÕES MARXISTAS

Fernando Viana Costa1
fviana21@gmail.com
Mestrando em História- UFG
Bolsista CAPES

O debate acerca da didática da história como disciplina própria com importante contribuição na orientação da vida prática é historicamente recente e tem na escola alemã um referencial. De Klaus Bargman (1985) a Jörn Rüsen (2006) um caminho vem se consolidando, visto as publicações direcionadas ao tema e a influencias destes, por exemplo, no campo da didática da história no Brasil. A questão de fundo que nos inquieta é em que medida os pressupostos teóricos da virada crítica expressas nos textos de Klaus Bargman (1985) e Jorn Rüsen (2006) são capazes de lançar bases rumo ao objetivo estabelecido por eles de "emancipação" e contribuição na formação reflexiva da identidade coletiva[41]. Esse artigo, porém, se limitará a tentativa de problematizar os ideais de "razão" e o conceito de "consciência histórica", base das formulações sobre didática da história para os historiadores alemães.

A definição de Bergman caracteriza a didática como parte da Ciência Histórica com várias tarefas empíricas, reflexivas e normativas, muito além da transmissão e resumo do conhecimento científico elaborado. Rüsen (2006) identifica que houve uma prejudicial separação desta como externa a ciência da história e isso levou a um reducionismo do sentido da didática como meio para transmitir "os resumos da ciência da história" aos não especialistas. Rüsen, ao partir da constatação de que todos nós qualificamos nossa experiência temporal para nos orientar, independente de sermos especialistas ou não (no campo da história disciplina acadêmica), possuímos um pensamento histórico que nos orienta, percebe que a questão da didática da História é bem mais complexa que o "mero resumo da ciência da história", trata-se da produção de sentido e significado, do contexto histórico-

[41] Essa crítica que tentaremos desenvolver foi originalmente esboçada pelo professor Rafael Saddi, professor do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás em uma aula do mestrado, no primeiro semestre de 2015, com foco direcionado a uma citação insuficiente de Marx feita por Rüsen na obra Razão histórica por não alcançar o significado da totalidade desenvolvida por Marx

social do mundo do vivido, tanto dos historiadores ao produzirem "a História", como dos não especialistas ao se orientarem na vida prática, trata-se de lidar com a "consciência histórica".

A preocupação que move Rüsen (2006) é o sentido de uso público da História, na interpretação do passado, orientação no presente e projeção de futuro. Ele nos fala de experiência e interpretação. Ao ligar esta perspectiva a ideia de emancipação o historiador alemão vê na relação cognitiva da história, na sua ampliação interpretativa, a possibilidade de emancipação. A emancipação está ligada a possível racionalização da experiência e quando a história, em sua preocupação metódica e racional, abandona a relação de sentido social de orientação da vida prática, há sim é uma "irracionalização da história".

A esse respeito, a cientifização da história exclui da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racional, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar de "irracionalização da história" (Rusen, 2006, p.09). É conhecido entre os historiadores como a história orientou a vida prática e na construção das principais instituições da civilização ocidental, desde a antiguidade, fez escola pelo menos até o século XVIII. A história ensinava a viver pelos exemplos. A elaboração de uma ciência da história e sua construção metódica acabou por negar esta perspectiva, tirando do foco a mediação com os não especialistas e o uso público da história.

Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo. O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim sendo é direcionada para uma audiência e tem um papel importante na cultura política da sociedade dos historiadores. Como os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados. A didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua profissão. (Rusen, 2006, p.08)

Contudo, segundo Rüsen (2006) - ao analisar o caso alemão - a partir das décadas de 60 e 70 processou-se uma virada no debate da teoria e da didática da história. Frente ao questionamento da importância real do estudo da história e o questionamento aos especialistas que definiam sua prática com válida em si mesma, a Alemanha passou por um processo de mudanças experimentais

quanto a didática como mediação necessária ligada aos interesses da vida prática, da história e seu uso público. É nesse sentido que Bergman ao tratar da "tarefa reflexiva da didática da história" nos diz que "ela analisa e explicita os fatores didáticos imanentes da própria Ciência Histórica e investiga o significado geral desta para a vida cultura e espiritual e para a práxis social do seu tempo."(Bergman, 1985).

Percebemos uma ampliação significativa apresentada por Bergman, compreendendo a socialização como processo de constituição da consciência histórica e a didática como constitutiva da ciência histórica que estuda o processo de formação da consciência histórica, em particular do "ensino de história como uma instituição escolar que deveria formar determinada consciência histórica, e que, ao mesmo tempo, revela a consciência histórica predominante". (Bergman, 1985)

Diante desses apontamentos, compreendemos que há um sentido ontológico, ou seja, o pensamento histórico como constitutivo da condição humana, de sua sociabilidade, parte de formação da consciência coletiva, ao compartilhar ou negar determinadas tradições e se orientar a partir da qualificação da experiência no tempo, seja por meio direto da experiência ou pelo contato com determinados conhecimentos sistematizados. Sentimos a necessidade de investigar melhor essa relação entre experiência, consciência histórica e emancipação, pois nos pareceu insuficiente a ideia de ampliação da racionalidade da experiência histórica no processo de emancipação, sugerido tanto por Bargman quanto por Rusen, tendo o ideal de "razão" como orientador.

O conceito de razão próprio à História e o postulado historicamente elaborado e válido de humanidade universal são entendidos nos parâmetros de um interesse emancipador por uma sociedade do futuro racionalmente organizado, com o o qual se identificam, na Alemanha Ocidental, os partidários da Ciência Social Histórica (Bargman, 1985, p. 35)

Ora, se a consciência de quem somos e do mundo que vivemos é um processo coletivo e individual, e é nesta relação que nos tornarmos sujeitos conscientes, a partir da nossa ação no mundo, não seria muita pretensão da Ciência Histórica, ou da didática da História se colocar no caminho de nossa emancipação por meio da ampliação racional da experiência com o passado sem se relacionar diretamente com nossas afirmações e negações, nossas crises com a definição do mundo, ou melhor, com o movimento da nossa consciência que se constitui em relações concretas? E em que medida essa ideia de racionalidade "historicamente valida ou superada", proposta por Bergman, não cria um ente abstrato que procura orientar e conscientizar o mundo concreto? Do ponto de vista das práticas

que possibilitam a formação do sujeito que se torna consciente, qual a possível contribuição da didática da história?

Consciência, sujeito e didática da história.

Compartilhamos do debate crítico travado por Marx e Engels (2004) frente ao idealismo alemão e ao empirismo mecanicista em meados do século XIX. Os autores apresentam premissas fundamentais que temos acordo, quais sejam: 1 – Que os homens se constituem com tal realizando sempre inicialmente suas necessidades primeiras antes de qualquer outra atividade: como comer, beber, dormir e etc. 2- A maneira como produzem sua existência, condiciona uma maneira de ser social dos homens. 3- As outras necessidades, após suprirem as necessidades primeiras e fundamentais para existirem, constituem o primeiro ato histórico dos homens. 4 - Produzir a vida pelo trabalho e os outros pela procriação se constitui em uma dupla relação natural e social. A partir dessa interdependência dos indivíduos na produção de sua existência, os autores percebem a consciência:

A consciência é portanto, de início, uma produto social e o será enquanto existirem homens. Assim, a consciência, é, antes de mais nada, apenas a consciência do meio sensível mais próximo e de uma interdependência limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência. (...p. 25)

Partindo dessas premissas Iasi (2011) apontou o que denominou de processo de consciência. A alienação seria a primeira forma da consciência, na medida em que tomamos contato com o mundo externo, nas relações concretas, construímos uma representação e tendemos a "ultrageneralização" para explicar todas realidades desconhecidas. Ou seja, explicamos o todo pela parte. A ideia que fazemos de família, não é a caracterização de um tipo de família, instituição historicamente construída, mas a definimos como "a família". A partir das relações imediatas construídas na vivência concreta, construímos a ideia sobre o que é família, o que é escola, o que é trabalho. São as relações mais imediatas que formam o primeiro quadro de representação que temos para lidar com o mundo. A definição elaborada pela tradição, sistematizada e transmitida a nós quando coincide com as relações concretas, da família monogâmica tradicional, por exemplo, possibilita um processo de definição e identidade. Esse é, segundo Iasi, uma condição humana, a alienação seria assim um primeiro movimento das formas da consciência e terreno fértil para a dominação ideológica. A ideia tem correspondência na realidade concreta, o que torna possível o discurso ideológico que defini o todo pela parte.

Vejamos que nesta perspectiva, quando a ideia tem correspondência na realidade há um processo de consciência de quem somos nós e de definição do mundo. Poderíamos pensar, portanto, que a ideia de que o "Estado atende aos interesses do cidadão"; de que "devemos fazer tudo em nome da pátria"; que "o trabalho dignifica o homem"; que "contra a força não há resistência"; que "para se ter sucesso na vida é necessário disciplina e obediência", encontram, ou encontraram, em algum momento, correspondência na realidade, mesmo que seja de poucos, para poder se afirmar como verdade. Se a escola; a família; o ambiente de trabalho; a vida de lazer; reproduzem, por exemplo, a premiação dos indivíduos que atingem os "resultados esperados", incluindo o bom comportamento diante da ordem, e aplicam a punição aos que não chegam aos resultados esperados e destoam do comportamento esperado, a ideologia encontra correspondência na vida prática. Ou pior ainda: se os negros vivem em condição de marginalidade social real ao extremo e a ideia de que "os negros são bandidos", ou "uma raça inferior que só serve para trabalho braçal", encontra correspondência concreta na realidade, nas ruas, nos presídios e na pouca presença dos negros em vários espaços que são privilégio de brancos, a ideologia se consolida porque tem uma materialidade.

Não estamos fechando aqui o debate como se a consciência não estivesse em processo, como veremos adiante, o que pretendemos é verificar em que medida as relações concretas constituem a base das formas e dos movimentos da consciência e em que medida a crítica necessária a ser desenvolvida pela didática da história teria condições de se efetivar diante de uma realidade que corresponde ao discurso ideológico. Vejamos algumas conclusões de Bergman sobre crítica ideológica com crítica histórica:

A Didática da História submete a uma reflexão ideológico-crítica todas as analogias precoces entre presente e passado, que surgem muitas vezes no uso público da História, para conservar ou formar determinadas identidades e tradições, garantindo ideologicamente determinadas situações que não correspondem ao interesse geral, fazendo com que esta crítica da didática da História decifre e revele o seu conteúdo ideológico. Na medida em que a didática da História faz "crítica ideológica como crítica histórica", ela submete tais procedimentos à escala do pensamento histórico cientificamente regulamentado, à escala do estado da pesquisa consensualmente admitido como também as reflexões que são orientadas e interessadas na formação de uma identidade orientada racionalmente. (os grifos são meus – Bergman, 1985, p.38)

Como a atuação a partir da didática da História possibilitaria esse salto crítico-ideológico? Somente com a racionalização da experiência histórica, ela seria capaz de desnaturalizar

as definições construídas ideologicamente? E ela faria isso em nome de um dito "interesse geral" orientado racionalmente? Que interesse é esse e que razão é essa? E os consensos da pesquisa histórica, não são fruto também de processos históricos? A primeira questão, "da crítica ideológica como crítica histórica", faz muito sentido, pois desnaturaliza o dado absoluto, coloca-o no movimento da história. A família, a nação, a escola, o mundo do trabalho, são postos na sua historicidade como instituições construídas em processo de mudança e permanência e não mais como dado absoluto. Mas essa elucidação seria capaz de alterar a orientação do sujeito na vida prática? Aliás, por que diabos o sujeito se interessaria por esse movimento histórico de sua realidade? Se as definições preponderantes, ou hegemônicas, não forem um problema para o sujeito, se atual forma de sua consciência encontra correspondência na prática, como e porque ele se abriria à problematização histórica no seu processo de orientação no mundo?

Ora, ser provocado a compreender uma teoria histórica que qualifica e problematiza a experiência histórica e, tomar contato com os vestígios do passado, nos documentos, ampliando cognitivamente o que se sabe sobre o passado, não necessariamente interfere na identidade do indivíduo, na sua orientação para a vida prática. Pode tornar-se ato de erudição, curiosidade ou conhecimento básico para enfrentar processos seletivos exigidos por diferentes instituições. Aliás, todos esses casos são muito comuns, incluindo o ato de negligenciar todo esse conhecimento no momento de resolver questões da vida prática, beirando um cinismo, quando consciente, ou um utilitarismo.Alguma crise precisa estar em processo entre a representação que fazemos do mundo e as relações concretas para que de fato haja espaço para uma mudança de orientação, assim nos exemplifica Iasi, falando de uma contradição insolúvel na sociedade capitalista: Alguém, por exemplo, que acreditasse que trabalhando conseguiria tudo o que se quer, mas passa a viver uma situação na qual, apesar de trabalhar muito, não consegue o mínimo para viver, vivencia uma contradição que pode levá-lo a revolta. As relações atuais passam a não corresponder ao valor interiorizado, mas antes de fazer saltar, toda a concepção é vivida como um conflito subjetivo, individual, que é compreendido tendo como base a própria estrutura da primeira forma da consciência. (Iasi, 2011, p.28)

Mesmo diante desta crise, não necessariamente o indivíduo passa por transformação na forma de consciência, tal processo pode gerar a impotência e a ideia de que é assim mesmo, uma realidade triste, mas imutável, outra qualidade de naturalização, ao nosso ver. Segundo Iasi, é só em grupo que se dá a passagem para o que denomina "segunda forma de consciência":

Uma mulher, por exemplo, submetida a condição de opressão em casa, condenada aos trabalhos domésticos, pode viver isso a vida toda como natural, portanto, para ela inevitável. Mesmo o desmoronar da idealização na família diante das condições reais do cotidiano pode gerar no máximo a revolta, a constatação de uma terrível "sina". No entanto, essa mulher, num grupo em que possa ver em outras companheiras a mesma sina, julgada somente sua, só sua, pode começar a desenvolver uma ação contra o que considera injusto. (Iasi, 2011, p. 29)

A questão dos problemas enfrentados no e pelo grupo social já são centrais no avanço teórico formulado por Bergman (1985) em suas conclusões sobre a didática da história, "os problemas não solucionados no presente e dificilmente solucionáveis num futuro próximo". Contudo, falta-nos talvez um maior aprofundamento sobre o que é definido como problema pelo próprio grupo social, como o grupo vivencia o problema na sua condição de classe, gênero etc. Como bem situou Rüsen (2006), o pensamento histórico em geral, e sua forma científica, são articulações da consciência histórica e esta se constitui no "mundo vivido", sendo assim "A consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática" (Rüsen, 2006).

Parece-nos que Rüsen (2006) percebe uma crise constante no processo da condição humana que constitui a consciência histórica, o que vai denominar de superávit de intencionalidade, da necessidade de interpretar para agir no mundo. O mundo apresenta-se não como dado bruto do que é, mas mediado pela intencionalidade do agir.

A consciência histórica esta fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são...A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. (Rüsen, 2006, p.60).

O que diferencia a análise de Iasi (2011), ao tratar da consciência, em relação aos teóricos alemães da didática da Histórica com os quais dialogamos até aqui, é que o autor, partindo dos pressupostos de Marx e Engels, percebe uma base material concreta das relações e das necessidades primeiras antes que possa se pensar sobre a consciência, pois trata-se de homens que tomam consciência de si e do mundo3, sendo assim, as intenções, as ações, as paixões e a própria consciência são pulsões e abstrações que tomam forma mediadas pelas relações sociais concretas.

Algumas considerações.

A Ciência da História na Alemanha avançou (nas últimas décadas) quanto as reflexões acerca do uso público da História, do pensamento e da ciência da histórica como articulações da consciência histórica ligadas a vida prática e provocou uma mudança paradigmática sistemática com a cientifização da História que havia distanciado a pesquisa histórica da vida prática. Contudo, a "virada da didática" possui um ideal de "razão histórica" onde os fundamentos ontológicos, o que delimita a própria condição humana, não leva em conta as necessidades primeiras dos homens no processo de constituição de sua humanidade, na constituição de suas paixões intenções e ações, tanto que a ideia de emancipação não se apresenta ligada as condições materiais dos homens.

A perspectiva ontológica marxista pode dar algumas pistas para a didática da História, na medida em que não compreende "a consciência", mas a constituição de sujeitos reais e concretos que se tornam conscientes. As diferentes formas de consciência são percebidas na sua historicidade, na historicidade dos sujeitos concretos. As investigações de Iasi (2011) levaram-no a concluir que as crises de orientação e a necessidade de qualificar e interpretar a experiência tem uma base material nas mudanças vividas quando o quadro de representação não corresponde mais ao mundo concreto das relações. Tal perspectiva pode dar algumas pistas para os estudos acerca da consciência histórica e da didática da História.

Referências bibliográficas

1. MARX, karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2006. MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. SP, Hucitec, 1996.
2. BERGMAN, K. A História na Reflexão Didática. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.9, n. 19, pp. 29-42, set. 89/ fev. 90.
3. RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. Brasília: editora UnB, 2001.
4. . Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07–16, jul./dez. 2006.
5. IASI, Mauro. Ensaio sobre consciência e emancipação. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Simpósio temático 05

Os estágios nas licenciaturas: formação de professores e trabalho docente

Coordenação: Dalva Eterna Gonçalves Rosa ; Neisi Maria da Guia Silva; Valdeniza Maria L. da Barra.

Comunicações

1. *O estágio como mediador entre a formação inicial e continuada de professores* - Valdeniza Maria Lopes da Barra.

2. *O estágio supervisionado: refletindo sobre os projetos de intervenção e formação do docente de ciências* - Lucy Mirian Campos Tavares Nascimento

3. *Criança em questão: repensando certezas com famílias e escolas* - Jordana de Castro Balduino, Laís Moreira Silva, Stéfany Bruna de Brito Pimenta.

4. *Pensar a experiência e repensar a prática educativa do estágio: aprender a lição de supervisionar* - Elzimar Pereira Nascimento

5. *Material didático expositivo e interativo para uma abordagem vetorial no ensino médio e superior* - Robson Ribeiro de Sousa, Rafael Ítalo da Silva Matos, Alex Benício Leandro, Simone Souza Ramalho

6. *Produção acadêmica sobre estágio curricular obrigatório na pedagogia: o que indicam as produções do EDIPE?* - Eliane Gonçalves Costa Anderi, Nilma Fernandes do Amaral Santos

7. *O estágio em docência na educação infantil e o trabalho por projetos: uma possibilidade de materializar a pedagogia da infância* - Divina Célia Stival Fortunato; Larissa Dayane Soares da Costa; Leidianne de Morais Francisco

Simpósio Temático 5

OS ESTÁGIOS NAS LICENCIATURAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE

Profa. Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa – FE/UFG
dalvaeterna@gmail.com
Profa. Ms. Neisi Maria da Guia Silva CEPAE/UFG
neisimaria7@bol.com
Profa. Dra. Valdeniza Maria Lopes da Barra– FE/UFG
dabarra@yahoo.com.br

Resumo

O simpósio temático em questão reconhece o estágio como ponto de vista privilegiado para pensar e aprofundar o debate sobre a formação de professores nas diferentes licenciaturas e o trabalho docente em contextos educativos diversos. Parte de pressupostos tais como: o estágio se inscreve na intersecção entre a formação inicial e a formação continuada; o estágio é mediador entre a universidade e a escola; o estágio é *lócus* contundente da articulação entre teoria e prática. Trata-se de um campo cuja complexidade tensiona o seu próprio estatuto. Um componente curricular de natureza teórico-prática,cujo conteúdo e forma fazem remissão direta com a formação inicial em curso, ou seja, ao curso. Este simpósio pretende explicitar o lugar e a natureza complexa do estágio, concebendo-o como campo de atuação que ativa um conjunto de práticas e sujeitos múltiplos, desvelando contradições, impondo limites, anunciando possibilidades. Busca a interlocução com os envolvidos no estágio: estudantes de licenciaturas, professores da escola básica, professores universitários, estudantes de pós-graduação, profissionais das secretarias de educação, etc. Visa congregar estudiosos interessados em pensar os pressupostos teóricos que calçam os modelos de estágio desenvolvidos nas licenciaturas, a política de estágio das instituições formadoras, a política de estágio das instituições concedentes (campos). Espera se constituir como espaço acadêmico para compartilhar estudos e pesquisas que contemplem diálogos entre futuros professores e professores em exercício, a prática de ensino no contexto da escola, impactada pelas políticas educacionais em andamento (avaliação em larga escala, ampliação da jornada escolar, precarização do trabalho docente) e temas correlatos como planejamento, avaliação, ensino e aprendizagem, dentre outros.

Referências bibliográficas

1. ALMEIDA, Jane S. de. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 22-31.
2. CRUZ, Shirleide Pereira da Silva, NETO, José Batista. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: reflexão sobre experiências de pesquisas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, 2012.
3. GATTI, Bernardete, NUNES, Marina Muniz Rossa (org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: um estudo dos currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.
4. MIZUKAMI, M. G. N. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. 3ª. Ed. São Carlos: Ed. UFSCar, Inep, Conped, 2010.
5. OLIVEIRA, Raquel Gomes de. *Estágio curricular supervisionado: horas de parceria escola-universidade*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
6. PACÍFICO, S. M. R., ARAÚJO, E. S. (orgs.). *O estágio e a produção do conhecimento docente*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.
7. PIMENTA, Selma. LIMA, Socorro L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
8. PICONEZ, Stela C. B. (coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. São Paulo: Papirus, 2001.

01

O ESTÁGIO COMO MEDIADOR ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Valdeniza Maria Lopes da Barra.
dabarra@yahoo.com.br
Faculdade de Educação – UFG

No intento de produzir o estado da arte sobre a formação de professores no país nos anos 90 do século XX, as autoras André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) se propuseram a analisar 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação, além de

70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped. Entre os temas contemplados estavam a "preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental", a "necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo", o "tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e da continuada" além da indicação de "excesso de discurso sobre o tema da formação docente e escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais." (1999, p. 309).

Para o interesse desse trabalho, cabe destacar pelo menos dois dos aspectos apresentados: a tendência manifestada de centralidade do trabalho pedagógico no processo de formação de professores e o tratamento isolado de cursos de formação inicial e de formação continuada. Tais aspectos parecem constituir interfaces com o trabalho do professor de estágio de pedagogia, profissional inscrito em ponto privilegiado e tenso da formação inicial e também na formação continuada. O seu trabalho implica a realização de ações diretamente associadas à especificidade pedagógica do trabalho docente, sendo mediador entre a formação inicial do estagiário e a prática do professor em exercício. O lugar que ocupa lhe permite aferir, dentre outros aspectos, o impacto da ampliação do conceito de docência, no qual se vislumbram ações comoparticipar da elaboração da proposta pedagógica; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; propor estratégias de recuperação aos alunos de menor rendimento; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, art. 13).

Entende-se que o estágio também representa mais uma demanda que se associa a tais ações normatizadas pela LDB 9394/96, requerendo do professor do campo, certa responsabilidade em relação à formação inicial do estudante de pedagogia, o que de certa maneira, também contribui para evidenciar as fissuras e possibilidades de diálogo postas pela relação entre o campo de atuação profissional do futuro professor e a universidade.

Maria do Socorro L. Lima (2012, 137-151) identifica seis perspectivas de tratamento do estagio em estudo realizado nos anais do Endipe (2008 e 2010): 1) o estagio como pratica pedagógica inserida na pratica social, 2) o estagio como teoria que ressignifica a prática, 3) o estágio como objeto de investigação e reflexão e de construção e articulação de saberes e conhecimentos, 4) o estagio como espaço/tempo de aprendizagem, 5) o estágio como oportunidade de experiências pedagógicas, 6) o estagio como possibilidade de ensino/aprendizagem da profissão, tutoria e monitoria. Para esta autora, as discussões sobre o estagio tem constituído um espaço dentro do Endipe que lhe permite, entre outros alcances, "a valorização da a pratica e a respectiva reflexão sobre ela no contexto escolar, das condições objetivas que estas práticas se realizam na vida dos alunos e dos professores." (Lima, 2012, 151).

O ponto de vista observado por Lima (2012) parece confluir com o entendimento do estágio como ponto de cruzamento, interseção ou articulação entre teoria e prática vista na especificidade pedagógica do trabalho docente que é disposta pela relação entre a formação inicial do estudante de pedagogia e a formação continuada do professor da escola (campo de estágio). Esta é a hipótese central da proposta de formação continuada em contexto por meio do estágio que, em alguma medida, se identifica com a postura que reconhece "a importância da necessidade de rever a questão do estágio, da relação universidade e escola, da relação teoria-prática no processo formativo de professores." (GHEDIN, ALEMEIDA, LEITE, 2008, p. 18).

Na atuação como professora de estagio emergiu o entendimento de que o estágio e suas especificidades seria dotado de elementospotencializadores de um projeto de formação docente capaz de aliar a formação inicial e continuada a partir de estratégiasque ressignificariam tanto o papel do professor do campo de estágio em relação ao estagiário como os produtos gerados pelo estágio (relatórios de observação, avaliação das aulas dos estagiários, projeto de ensino e aprendizagem, relatórios de regências, planos de aula, dentre outros). Tais produtos inerentes ao desenvolvimento do estágio poderiam se constituir como base para a sistematização de ações intencionadas para uma proposta de formação continuada do professor do campo;

A relevância do campo de estágio e suas respectivas atividades para a formação inicialparece consensual, haja vista o modo como o estágio se define, isto é, período da formação que implica na inserção do aluno em formação no campo de atuação profissional. (Lei n. 11788, 25/09/2008, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da FE/UFG, 2003).

Se o campo de estágio cumpre papel relevante na formação inicial do aluno de Pedagogia, poderia se pensar o estágio como elemento de formação continuada dos professores do campo?

A relação entre o estágio a formação inicial e a formação continuada se apresenta para Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima (2010) a partir de quatro perspectivas. As autoras admitem a construção da identidade profissional docente no estágio no mesmo movimento no qual propõem "a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e a contínua." (p. 68).Compreendem o estágio em duas dimensões: "a do aprender da profissão, para os alunos que ainda não exercem o magistério, e a do estágio como formação contínua, para os alunos que já são professores. (p. 95).Reconhecem a pesquisa como componente essencial do estágio a partir da qual "o estágio torna-se possibilidade de formação contínua para os professores formadores (universitários)." (p.114).Apontam para "a importância da participação dos professores das escolas que recebem os estagiários nesse processo formativo, no qual esses assumem também a função de "supervisores" (ou orientadores) do estágio, o que aponta para a necessidade de rever o estatuto dos professores das escolas nos projetos de estágio". (p. 115).

É com especialidade sobre a última pista, aquela reconhece na função supervisora (de acompanhamento) do professor do campo a possibilidade formativa, que este projeto se inscreve. Nessa direção, algumas tentativas iniciais foram se constituindo, ao mesmo tempo em que se tentava construir um conjunto de evidências que reconhece o estágio como possibilidade de diálogos entre a formação inicial e a formação continuada ou mais claramente, investimentos do estágio na construção de um estatuto de atuação e formação do professor do campo. Entre as quais, vale registrar: 1) como aspectos do trabalho e da identidade docente do professor do campo se revelam na avaliação que realiza da aula do estagiário; 2) o relatório de observação da aula do professor do campo (registro do estagiário): instrumento que permite articulação teórico prática do trabalho docente realizado na sala de aula; 3) o relatório da aula do estagiário (registro do estagiário): instrumento que permite articulação teórico prática do trabalho docente realizado na escola. Tais ensaios se traduziram nas evidências apresentadas abaixo.

A primeira evidência baseia-se no trabalho realizado com as avaliações que os professores da escola realizavam acerca das aulas realizadas pelos estagiários. O procedimento empregado foi o de destacar duas questões que integravam a ficha de avaliação das aulas dos estagiários que foram realizadas pelos professores do campo em

2009. Notou-se, conforme mostra o quadro abaixo, que a grande maioria daqueles professores, parecia se furtar ao seu lugar de autoridade no processo de avaliação do trabalho docente realizado por estudantes em formação inicial.

Quadro 1 – Avaliação das aulas dos estagiários em 2009

Aspectos negativos	Sugestõe
P1) Indisciplina por parte dos alunos, não deixando a aula se desenvolver como o planejado. P2) Espaço em branco. P3) Indisciplina dos alunos P4) Andou muito rápido pela sala, ao realizar as leituras (...), deixou a turma muito livre (...)". P5) Espaço em branco. P6) Espaço	P1) Espaço em branco. P2) Espaço em branco. P3) Espaço em branco. P4) Procurar, enquanto atende individualmente, não deixar os outros dispersos. P5) Elaboração da rotina da sala. P6) Espaço em branco.

Duas atitudes prevalecem, aquela que cobra do estagiário o controle disciplinar da classe e outra que revela a ausência do professor do campo no processo de formação do futuro professor, o que pode ser entendido, entre outras, como um profissional esvaziado de autoridade. Este material foi sistematizado, apresentado e discutido com os professores do campo de estagio tendo como guia o exercício de convidá-lo a pensar sobre o modo como a sua identidade poderia ser lida no conjunto predominantemente evasivo ou vazio de como se representava na avaliação do futuro professor.

Quadro 2 – Avaliação das aulas dos estagiários em 2012

Aspectos negativos	Sugestõe

P1) Indisciplina por parte dos alunos, não deixando a aula se desenvolver como o planejado. P2) "Observar uma melhor adequação ao tempo das atividades na aula e explicação final com clareza sobre a continuidade da atividade na próxima regência". P3) "tiveram uma certa dificuldade em determinados momentos de controlar a turma em conversas paralelas". P4) Espaço branco P5) "não andaram pela sala. Ficaram sempre na frente, perto do quadro negro." P6) Ainda falta melhorar a postura e a entonação no momento da leitura, pois a leitura é um pouco mecânica. P7) Não percebi. Elogios... elogios e elogios:	P1) Espaço em branco. P2) Continuem se empenhando e demonstrando compromisso com a educação. Nossos alunos merecem pessoas comprometidas e vocês demonstraram isso. P3) "tenham mais firmeza em chamar a atenção dos alunos para que não fiquem dispersos a fim de fim de atrapalharem o bom andamento da aula". P4) Espaço branco P5) Durante a checagem dos conhecimentos prévios dos alunos, circular pela sala estimulando a participação de todos. P6) Desenvolver técnicas de leitura (contação de histórias). P7) Continuar com "vontade" naquilo que fazem pois é fundamental nessa profissão. É

A atividade de avaliação das aulas dos estagiários realizada pelos professores do campo de estagio em 2012 mostra que, apesar de ainda haver espaços brancos, nos quais se esperava críticas ou sugestões para as aulas observadas, há um expressivo movimento caracterizado pelo exercício de se aproximar de questões específicas da prática docente, tais como a preocupação com a organização do tempo da aula, a qualidade da explicação, a seqüenciação didática, a postura necessária para a garantia da disciplina necessária ao trabalho suposto pela aula, dentre outros.

A segunda evidência foi apurada a partir do relatório de observação da aula do professor do campo desenvolvido pelo estagiário como forma de elucidar o relatório como instrumento que possibilita a articulação entre teoria e prática do trabalho docente realizado na escola. O procedimento empregado foi o de dispor a cada dupla de professores do campo de estagio uma série de quatro relatórios de observação dos quais deveria ler e relacionar temas recorrentes das seqüências didáticas relatadas. Encontravam-se entre os relatórios:

Fragmento 1

Na turma (...), observa-se segundo as anotações das estagiárias, que são recorrentes nas aulas (...) o momento de acolhida;

- interrupções para resolver problemas de indisciplina;
- a leitura de textos;
- a apresentação da rotina da sala de aula;
- o desinteresse de parcela significativa da turma;

> Percebe-se ainda que há, por parte da professora, uma tentativa de interação com os alunos, que nem sempre é correspondida.(2010).

Fragmento 2

> A aula inicia com os alunos sentados. Observa-se que o professor utiliza o texto sobre o conteúdo a ser ministrado (...). Faz uso também do livro didático. Os alunos transcrevem o texto para o caderno.
>
> Na segunda observação o professor faz uso do quadro giz, livro didático e reescrita do texto no caderno. Há preocupação do professor com relação ao desenvolvimento do trabalho feito por todos os alunos, quanto a leitura e a realização das atividades escritas.
>
> O professor se preocupa com a formação de hábitos (permanecessem sentados e em silêncio ao realizarem o trabalho em sala). O professor utiliza o quadro giz e faz atividades escritas.
>
> O professor utiliza o livro didático para leitura do texto e reescrita. Há interação do professor com os alunos e nota-se que há participação em relação ao conteúdo ministrado (...) Houve também momentos de intervenção do professor e momento de dúvida, quando o aluno pergunta, expondo sua dúvida. Finalizou a aula pedindo que guardassem os materiais e que na próxima aula entregaria os trabalhos que de desenhos que foram solicitados no final da aula.(2010).

Entre os encaminhamentos possíveis diante do procedimento acima, cabem algumas questões geradoras de possibilidades de ações com natureza formativa, como aquela que indaga sobre os conteúdos ou concepções que são informados por tais práticas ou recorrências?Ou ainda, a dificuldade de leitura é uma especificidade desta turma ou está presente nas demais? Quais são os referentes teóricos que balizam o ensino de leitura na escola? A heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem exige estratégias diferenciadas de trabalho?

A terceira evidência se pauta no relatório da aula do estagiário (registro do estagiário) como instrumento que permite a articulação teórico prática do trabalho docenterealizado na sala de aula. O procedimento empregado foi o de entregar a cada professor um trecho de relatório de aula dada pelo estagiário. O mesmo deveria ser lido e relacionado a temas e/ou concepções presentes naquela seqüência didática. Enquanto as questões geradoras de prováveis encaminhamentoseram: a dificuldade de leitura é uma especificidade desta turma ou está presente nas demais? Quais são os re ferentes teóricos que balizam o ensino de leitura na escola? A heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem exige estratégias diferenciadas de trabalho?

Trecho de relatório de aula observada no campo por estagiária

> A leitura foi feita pelos alunos em voz alta e naquele momento, um colega fazia a leitura e alguns alunos diziam: "Nossa, não estou entendendo nada! Professora pede para esta pessoa ler alto, porque eu não consigo escutar!" Ou, "quem está lendo agora? Ah não professora a (---) não sabe ler! Pede outra pessoa no lugar dela pra ler." E a algazarra começou. Ninguém conseguia escutar a leitura do colega. Era impossível acompanhar a leitura, porque as conversas paralelas não permitiam que se escutasse.(2011).

Interpretação de um professor do campo acerca da aula relatada pelo estagiário

> A estratégia de leitura em voz alta é complicada para ser aplicada em nossa escola, pois os alunos (alguns alunos) não dominam a habilidade da leitura o que acaba levando à indisciplina. Falta coleguismo, pois não conseguem tolerar o "erro" do outro, nem a leitura lenta ou baixa. Mas deve acontecer, já que sem a oportunidade de leitura em voz alta o aluno não aprende entonação e outras coisas. (2011).

Nota-se no registro acima que o professor do campo dispõe de diferentes elementos para analisar a prática de seu par tal como fora observada pelo estagiário: reconhece aimportância da estratégia de leitura adotada e a situa no contexto da heterogeneidade dos ritmos de aprendizado dos alunos, provável fonte da indisciplina, engendrada na intolerância entre os que sabem mais e menos. A análise da questão disciplinar vista na prática do seu par ganha estatuto no argumento contextualizador de tal prática, o que se diferencia da percepção sobre o entendimento da questão disciplinar vista na prática docente do estagiário, sempre associada à falta de formação e de experiência. O exercício de dispor ao professor a própria prática bem como a prática de seus pares se aproxima, em alguma medida, daquilo que Medina e Portilho (2012) reconhecem como possibilidade de, "no interior de sua instituição" realizar a "escuta e reflexão de sua prática" como forma de "construção de conhecimentos e de transformação do contexto em que está inserido." (p. 7).

Os três exemplos acima pretenderam demonstrar que alguns instrumentos do estágio podem ser potencializadores da relação entre formação inicial e continuada, favorecendo, desde que intencionados para tal fim, o exercício de redimensionamento da prática docente por parte do professor do campo, seja ela vista na atuação dos futuros professores, seja ela a própria prática do professor do campo relatada pelo estagiário. Neste movimento parece ganhar consistência a hipótese de que a relação entre formação inicial e formação continuada pode ser dinamizada por ações sistematizadas do projeto de estágio.

Operacionalização da proposta e discussão de alguns resultados

Durante o ano de 2013 foi realizada, em formato de experiência piloto, a formação continuada via estagio em escola publica da rede municipal de Goiânia. Os encontros ocorriam no período destinado ao planejamento dos professores da escola, contavam com participação de quinze estagiários de pedagogia, sete professores e a coordenadora pedagógica da escola (campo), num trabalho coordenado pela professora de estágio. A base programática se constituía da combinação das atividades de estágio desenvolvidas por estudantes estagiários de pedagogia da Faculdade de Educação (UFG), sendo que, a cada encontro a professora de estágio faria uma exposição teórica do tema seguida da proposta de atividade escrita que implicava a leitura de texto confrontada com algum documento produzido no estágio (relatório de regência, relatório de observação, plano de aula, etc.).

Uma das atividades propostas aos professores do campo solicitava que os mesmos lessem na obra de Gasparin (2007) os fundamentos teóricos da Prática social inicial do conteúdo, isto quer dizer, o momento inicial da aula: anúncio do conteúdo de ensino que será trabalhado, seus objetivos e finalidades, levantamento dos conhecimentos prévios. A leitura deveria se confrontar com os procedimentos práticos relatados por estagiárias em três trechos de regências realizadas em anos anteriores (2010-2012), isto é, os professores deveriam verificar o modo como, nos procedimentos práticos de aulas de estagiárias relatadas, apareciam os fundamentos teóricos da prática social inicial do conteúdo (aula).

Nota-se, entre as respostas dos professores da escola, uma oscilação entre o modo como estes percebem o mesmo evento. Um professor não explica masindica um aparente rigor, apontando que somente um entre os três relatos de estágio continham os procedimentos supostos na proposta didática: "houve uma tentativa de todos os grupos, mas somente o primeiro relatório ao meu ver conseguiu aplicar o procedimento." (L.). Outras duas professoras optam pelo registro de que os três relatórios possuíam os aspectos em questão: "nos relatórios dos estagiários este procedimento prático está presente de forma clara e objetiva." (A., NA.), tratando-se de uma resposta que não informa com efetividade o que tais professoras evidenciam na proposta em andamento.

Já a resposta produzida pelos professores E. e AM. se aproxima do exercício mais rigoroso de analisar a prática do estágio. Na primeira aula a estagiária relata aos alunos que irão estudar ciências e cita o objetivo: aprender sobre os cinco sentidos do corpo humano (ou seja, "o que aprender). No entanto, ela não esclarece sobre "para quê aprender".

> Na segunda aula o procedimento não foi realizado. A estagiária simplesmente inicia a aula afirmando que aquela seria uma aula diferente e que os alunos pesassem sobre o Cerrado. Primeiro, não deixou claro que o tema da aula seria Cerrado. Depois, não explicou "o que aprender" nem "para quê aprender".
>
> A terceira aula foi um pouco melhor. As estagiárias relatam que iniciaram a aula expondo o conteúdo a ser trabalhado na Língua Portuguesa, como fariam e por quê. No entanto, não deixam claro se explicaram aos alunos o motivo de "para quê aprender".

Já o exercício explicativo acima aponta para a tentativa de trabalhar a operação conceitual estimulada pela mediação docente e a repercussão desta sobre a prática social do conteúdo demonstrada nas relações entre o conteúdo escolar e os conteúdos socialmente experimentados pelos alunos, o que condiz com a proposta teórica em estudo.

Também se solicitou aos professores do campo que emitissem um parecer acerca da proposta didática estudada e que também se constituía com orientação teórico- metodológica do trabalho dos estagiários.

O professor LE. destaca que embora as estagiárias demonstrem conhecer os fundamentos dos procedimentos práticos que pretendem implementar em suas aulas, a formação inicial carece do ensino de técnicas para o controle da indisciplina escolar.

> (...) tenho notado que existe uma boa fundamentação teórica e uma tentativa de seguir esses conceitos, porém a falta de voz de comando e a ineficiência para conter a indisciplina dos alunos têm colocado tudo a perder. Talvez seja o caso de trabalhar textos e informações em geral para que as estagiárias aprendam técnicas de controle da turma e voz de comando, para que assim consigam colocar os planos em prática em sua plenitude.

A fala acima é uma tradução de outra face da tensão entre teoria e prática revelada nesta proposta de formação, ou seja, a formação inicial dá conta da formação teórica mas esta não resiste ao teste prático, neste caso, a questão disciplinar.

A dupla de professores E. e AM. opta por avaliar o trabalho docente como um todo, em vez de se deter sobre a especificidade das aulas observadas, registra a dificuldade de implementar uma proposta didática marcada pela participação ativa do aluno no contexto da questão disciplinar atual e ainda, levando-se em conta aspectos das condições efetivas de trabalho docente, a exemplo do excesso de número de alunos por turma.

> O que dificulta muito a nossa atuação e a conseqüente conquista dos resultados está relacionada a maneira que alguns alunos das turmas se portam na nossa tentativa de promover esse diálogo entre o saber desses alunos e os conteúdos. Além disso, alguns educandos têm extrema dificuldade em se expressar, formular frases com um mínimo de lógica baseadas em seus pensamentos e saberes. Outros estudantes partem para o lado das brincadeiras, respondendo a questionamentos levantados com gracejos nada producentes. Outros não têm paciência de ouvir o colega
> até chegar a vez deles se expressarem, transformando o momento de abordagem em ruídos exagerados e sem nexo.
> Um fator agravante para que a proposta seja efetivada de fato é a quantidade de alunos
> em sala de aula. Tentar conduzir uma proposta participativa com 30 alunos ou mais alunos em sala de aula é quase "humanamente" impossível, porque o tempo de uma aula, em média 50 minutos, não é suficiente para realizar o procedimento de forma significativa.

Outro momento das atividades propostas aos professores pretendia que os mesmos identificassem na prática docente dos estagiários - em andamento -, acertos e equívocos, além de

convidá-los a apontar sugestões para o aprimoramento dos futuros professores. Para tal, cada professor (em dupla ou individualmente) deveria escolher um plano de aula dos estagiários em fase de regência. A professora E. destaca os seguintes acertos das estagiárias cujas aulas acompanhava: plano de aula que enfocou as dimensões cultural, histórica e geográfica do conteúdo proposto; prática social inicial com sondagem (investigação) do que os alunos conheciam sobre os conteúdos com a problematização para daí, fazer o aprofundamento do conteúdo planejado; instrumentalização (recursos didáticos diversificados, atividades em duplas, atividades oral e escrita; catarse por meio de perguntas para avaliar o que os alunos aprenderam do proposto.

E há os equívocos como o desconhecimento de particularidades dos alunos, levando à formação de duplas que geravam problemas disciplinares; a não identificação do conhecimento prévio relacionado ao raciocínio lógico-matemático que teria levado a dificuldades frente à atividade escrita proposta; falta de organização da rotina da aula e de uso do quadro negro.

Nota-se no conjunto acima, uma tentativa mais efetiva de pensar a prática e a formação do estagiário e esta preocupação aparece revestida de um certo reconhecimento da própria atuação, quando se depara com o registro elogioso quanto ao "interesse das estagiárias no final da aula, em saber da professora do campo como foi [aula] e o que poderia melhorar para a próxima regência". Nota-se também que os acertos parecem vincular-se à fundamentação teórica vista no plano de aula enquanto os equívocos parecem associar-se aos procedimentos práticos observados na aula.

A professora AC. escolheu uma aula de leitura e sobre a mesma fez a seguinte avaliação:

> (...) uma aula destinada somente à leitura torna-se cansativa e desinteressante, mesmo quando ali é trabalhada, também a oralidade, os alunos se dispersam rapidamente e o objetivo da aula se perde ao longo do tempo. Nesse dia, em especial, quase não houve atividades de registro escrito que levassem os alunos a pensarem. O tempo não foi muito bem distribuído, isto é, houve muito tempo para a leitura e para a oralidade e pouco tempo ou poucas atividades escritas. Então, os alunos se perderam, mostraram desinteresse e houve indisciplina, muita conversa, agitação e movimento.
> É certo que houve uma boa intenção por parte das estagiárias, inclusive o planejamento foi bem pensado, porém os recursos utilizados foram insuficientes.

As observações pontuadas acima associam as eventuais falhas na organização da aula como origem do problema disciplinar, além de reforçar o entendimento de que as estagiárias planejam bem as suas aulas, mas têm dificuldade de desenvolvê- las,ensejando a tensão entre teoria e prática vista na relação entre o professor em formação inicial (estagiário) e o professor em

exercício (formação continuada).A questão disciplinar que brota com recorrência nesta bifurcação (teoria e prática) se constitui como um aspecto dos mais evidenciados pelos professores do campo ao avaliar a o estagiário em função docente. Contudo tais professores também mostraram que o exercício de acompanhar a formação do futuro professor também lhes ensinava algo: "é difícil ser professor quando a gente vê o outro tentando" (LE.), "o estágio me faz pensar que dar aula é muito difícil (ES.). E é quando a prática alheia consegue promover o olhar para si, que surge na voz de autoria indefinida a questão coletiva: "a questão da disciplina é nossa".

O exercício de se pensar como profissional responsável pela formação dos novos professores se constitui como fio condutor desta proposta e se fez presente na proposta de avaliar o trabalho de formação realizado, a partir do qual foi possível obter as seguintes posições dos professores do campo:

> A proposta de estudarmos a teoria com a qual os estagiários iriam estabelecer sua prática docente permitiu a nós não somente avaliá-los, mas também nos auto avaliarmos e isso foi bastante enriquecedor. (ES.)(...) nos momentos em que os estagiários estão na regência eu aprendo com eles em liderança de sala de aula, em estratégias, em posicionamentos, em conteúdos, com as atividades elaboradas e aplicadas aos alunos da turma. (NA.).

> Pensando em teorias pouco tenho a contribuir, pois percebe-se que o estagiário está buscando, estudando e pesquisando a cada dia mais. São bons leitores e possuem um bom nível de criticidade. Já, na prática do dia a dia, em sala de aula penso ter algo a acrescentar como: experiências, domínio de sala de aula, distribuição do tempo e do espaço, isto é, itens que são adquiridos somente com o tempo em sala de aula. (...). Ao observar os estagiários nos deparamos com um "espelho" e mesmo sem querer pensamos ainda mais o planejamento do dia seguinte. Colocamos na balança o que deu certo e o que não deu certo, durante a observação, e automaticamente excluímos ou incluímos algo que irá acrescentar ao nosso dia a dia. (AC.).

Diferem-se na balança os pesos dados pelos professores do campo aos possíveis dividendos da proposta experimentada, o que por si só aponta para o valor da mesma, qual seja, a produção de subsídios para pensar a formação docente no eixo da formação inicial e continuada.

Considerações finais

Parece razoável afirmar que esta proposta de formação indicia traços daquilo que Guimarães reconheceu como uma prática capaz de contribuir para uma ressiginificação da identidade

profissional docente (2004, 27), baseada numa compreensão de estágio que o compreende como campo de conhecimento para a aprendizagem da profissão (Lima, 2012, p. 141), extensivo tanto à formação inicial como à formação continuada de professores. A proposta de formação continuada por meio do estágio pode ser uma possibilidade de redimensionar o papel do professor da escola pública na formação docente na via dupla que tanto constitui a própria formação como a dos estudantes de pedagogia (estagiários). A integração sistemática e intencionada das atividades relativas ao projeto de estágio dos alunos de pedagogia em formação inicial com ações de formação em contexto dos professores do campo se anuncia com a capacidade de promover, em alguma medida, a aproximação entre escola e universidade. Também contribui para explicitar e problematizar a relação entre teoria e prática na formação e atuação docente, com implicações sobre o estatuto da profissionalização docente engendrado pelo processo identitário dos sujeitos envolvidos.

Contudo, a proposta acima exposta esvaneceu ao final da fase de experiência piloto. Por se tratar de mais um conjunto de responsabilidades que recaem sobre o professor em exercício. A sua efetiva implementação e viabilização demanda pela reorganização dos campos de estágio nas redes públicas de ensino, pelo debate sobre o estágio no interior da escola concedente do mesmo, pela inserção da política de estágio nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições campo, pelo reconhecimento do trabalho do professor em exercício traduzido em horas aula, progressão de carreira, etc. Portanto, uma questão para o debate entre a instituição formadora, a instituição concedente e os sujeitos envolvidos neste processo.

Referências

1. ANDRÉ, Marli. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995.
2. SIMÕES, Regina H. S, CARVALHO, Janete M., BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, Dez. 1999.
3. BARRA, Valdeniza M. L. da.Estágio: campo de conhecimento influente da formação inicial e potencializador da formação continuada. Texto de exposição na mesa redonda: Diálogos sobre formação inicial e continuada. III Seminário de Estágio de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG. Goiânia, 2013.
4. GUIMARAES, Valter S. Formação de professores, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.
5. GHEDIN, Evandro, ALMEIDA, M. Isabel de., LEITE, Yoshie U. F. Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasilia: Liber Livro, 2008.
6. LIMA, Maria do S. Lucena. Estágio e aprendizagem da profissão docente. Brasilia: Liber Livro, 2012.
7. MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva e PORTILHO, Evelise Maria Labut. *Uma metodologia de formação continuada para professores de Educação Infantil*. XIX Anped Sul, 2012. Disponivel em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1938/
8. 467Acesso em 08/01/14.
9. PIMENTA, Selma G. &LIMA, Maria do S. Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2010.

02

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLETINDO SOBRE OS PROJETOS DE INTERVENÇÃO E FORMAÇÃO DO DOCENTE DE CIÊNCIAS

Lucy Mirian Campos Tavares Nascimento
lucycmb@gmail.com
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- Campus Formosa

Resumo

Esta pesquisa analisa a experiência vivenciada por licenciandos em Ciências Biológicas propostas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de uma instituição Federal de Ensino. Constitui parte da formação dos alunos o desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica realizado nas escolas públicas concedentes de estágio visando à articulação entre a formação do docente de Ciências, a pesquisa, o estágio e o cotidiano escolar. Calcado na pesquisa-ação a metodologia proposta com viés qualitativo busca nas pesquisas realizadas pelos alunos e nos relatórios de estágio compreender as problemáticas identificadas no cenário educativo local, as proposições realizadas e as contribuições das atividades desenvolvidas para o ensino de Ciências e para a formação do licenciando. Foram desenvolvidos 5 projetos de intervenção envolvendo os temas: saúde bucal, alimentação saudável, nutrição, laboratório de ciências, jogo didático para o ensino da tabela periódica e ligações químicas. Os dados analisados apontam que as atividades desenvolvidas tiveram distintas motivações, sendo 4 projetos correlatos a temáticas estudadas na disciplina de ciências e nos respectivos anos de aplicação do projeto e outro mais genérico relacionado a saúde bucal. As intervenções pautaram-se no envolvimento e participação ativa dos alunos das escolas campo de estágio e segundo os estagiários tiveram êxito quanto aos objetivos pretendidos. Além disso, a pesquisa intervenção colaborou para percepção dos licenciandos quanto à importância de se desenvolver atividades integradoras no ensino de Ciências e a convergência entre as teorias empregadas e a prática desenvolvida. Destacamos a necessidade da continuação das pesquisas desenvolvidas a fim de contribuir para a divulgação científica, principalmente por se tratar da promoção do ensino de Ciências calcado em experiências locais e a formação do docente de Ciências Biológicas.

Palavras-chave: Pesquisa Intervenção; Estágio Supervisionado; Formação de Professores; Ensino de Ciências.

Introdução

O ensino da disciplina de Ciências Biológicas atualmente tem sido alvo de inúmeras pesquisas, principalmente correlacionadas às concepções dos discentes, as proposições metodológicas adotadas e a formação docente, seja ela inicial e/ou continuada (BEZERRA; NASCIMENTO, 2014; MACHADO; CICUTO; CORREIA, 2013; BONZANINI; BASTOS, 2013).

Ensinar Ciências não significa formar cientistas, não que estes não tenham um papel importante na nossa sociedade, mas é necessário um olhar mais humanizado para esta área, uma vez que a ciência permeia nosso cotidiano e seu entendimento pode colaborar para uma participação mais justa e efetiva da sociedade colaborando para minimizar as injustiças sociais. Mais que simplesmente transmitir dados aos alunos e informações sobre produtos científicos (KRASILCHIK, 1987), a tarefa do professor de Ciências é contribuir para a formação de um o pensamento crítico e reflexivo, que

busca respostas em conhecimento construído, dessa maneira os estudantes poderão tornar-se protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Como destacado por Bizzo (2009, p.15-16), o ensino de Ciências deve:

> [...] proporcionar a todos os estudantes a oportunidade de desenvolver capacidades que neles despertem a inquietação diante do desconhecido, buscando explicações lógicas e razoáveis, amparadas em elementos tangíveis, de maneira testável. Assim, os estudantes poderão desenvolver posturas críticas, realizar julgamentos e tomar decisões fundadas em critérios, tanto quanto possível objetivos, defensáveis, baseados em conhecimentos compartilhados por uma comunidade escolarizada definida de forma ampla.

Para isso, faz-se necessário romper com propostas tradicionais de ensino calcadas numa perspectiva positivista da ciência, que buscam a reprodução de modelos pré-concebidos, nos quais os alunos são doutrinados a memorizar fatos, fenômenos e teorias, sem que haja uma compreensão reflexiva sobre os mesmos e dos eventos que os desencadearam. Essa concepção de ensino estigmatiza a percepção da ciência, ficando concebida, muitas vezes como campo destinado a mentes privilegiadas, no qual os cientistas são vislumbrados como "abnegados", "antissociais" ou mesmo "como loucos", e o conhecimento produzido por eles como verdade absoluta e incontestável.

Nesse contexto, emerge um dos desafios do ensino de Ciências, o qual perpassa a formação de professores de Ciências, qual seja: - Como preparar os licenciandos para ensinar os saberes científicos atuando em consonância com as necessidades apresentadas pelo cotidiano escolar contemporâneo?

Uma das proposições de formação acadêmica que visa aproximar os estudantes com o seu futuro campo de atuação é o Estágio Supervisionado (ES). Regulamentado pela Lei nº 11.788/08, ele é concebido como atividade de "aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho realizadas na comunidade em geral ou junto às pessoas jurídicas de direito público ou privado [...]" (BRASIL, 2008). De acordo com a resolução do Conselho Nacional de Educação, o estágio deve contemplar no mínimo 400 (quatrocentas) horas, devendo ser ofertado a partir da segunda metade do curso e ficando a cargo das instituições de ensino sua promoção (BRASIL, 2002).

Dessa maneira, o desenvolvimento do estágio é um ato educativo que visa à formação profissional e deve ser realizado em local que proporcione ao estagiário o contato com seu futuro

campo de atuação. Diante dessas considerações e buscando maior reflexão quanto às atividades desenvolvidas no ensino de Ciências, foi proposto aos alunos de uma turma de estágio supervisionado da licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição federal de ensino (IFE), a realização de uma pesquisa voltada a projetos de intervenção a serem desenvolvidos por eles na escola campo de estágio. Para isso, eles deveriam considerar aspectos sociais e pedagógicos relacionados ao público-alvo, os alunos dos anos finais do ensino fundamental e da disciplina de Ciências.

Essa proposta teve o intuito inserir a pesquisa intervenção como recurso colaborador da aprendizagem, capaz de proporcionar ao estagiário a atuação como pesquisador reflexivo da sua prática, sendo capaz de vivenciar a atividade de pesquisa enquanto recurso para compreender a realidade do espaço educativo e avaliar de maneira criteriosa as intervenções empreendidas, pois segundo Demo (1996), "o sujeito pesquisador desenvolve a capacidade de se questionar constantemente, construindo e (re)construindo sua prática, princípios presentes no indivíduo competente e inovador".

O estágio supervisionado estruturado com o princípio da pesquisa intervenção aproxima o licenciando da práxis educativa, no sentido de levá-lo a refletir sobre suas ações e avaliar o impacto das mesmas no ambiente escolar e sobre sua formação. Nessa compreensão, Pimenta e Lima, nos levam a reflexão:

> O estágio curricular é a atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo, e intervenção na realidade, esta, sim objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA; LIMA 2012, p. 45).

Trata-se nas palavras das autoras de compreender a profissão docente como prática social que se constrói, sobretudo nas relações educativas estabelecidas nas instituições de ensino (PIMENTA; LIMA, 2005/2006).

Esta pesquisa busca, portanto, analisar as propostas de intervenção a fim de compreender as problemáticas identificadas pelos estagiários no cenário educativo local, as proposições realizadas e as contribuições das atividades desenvolvidas para o ensino de Ciências e para a formação do licenciando.

Percurso metodológico: trilhando caminhos de aprendizagem

Considerando a pesquisa-ação como norteadora dessa pesquisa qualitativa, buscamos analisar as atividades de intervenção desenvolvidas pelos licenciandos em Ciências Biológicas, no 1º semestre de 2015.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p.16). Nessa concepção, o professor coordenador do estágio e o estagiário, são sujeitos que ensinam e aprendem ao ensinar, num processo de aprendizagem e estímulos mútuos, contribuindo para a formação dos envolvidos, que podem melhor compreender a realidade de seu campo de atuação, presente e futura, como tendo um objetivo comum de aprendizagem.

Contudo, apesar do estágio constituir-se um importante momento de troca de experiências, na grade horária do curso da Licenciatura em Ciências Biológicas da IFE aqui discutida, as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado III e IV, não são contempladas. Dessa maneira, e no intuito de oportunizar o diálogo entre os alunos e permitir que eles pudessem compartilhar entre si angústias, conhecimentos, práticas pedagógicas e discutirem sobre os projetos de intervenção, foi combinado com os estagiários quatro encontros de 4 horas cada. Tais momentos ocorreram aos sábados, no período vespertino, uma vez que a maioria dos alunos trabalhavam durante a semana, alguns inclusive aos sábados pela manhã.

O primeiro encontro foi destinado ao esclarecimento sobre as atividades de estágio, os documentos a serem preenchidos e entregues na escola campo de estágio, relatórios a serem entregues e a pesquisa de intervenção. Destacamos que optamos por um estágio colaborativo, no qual os alunos puderam desenvolver em duplas todas as atividades: observação do espaço escolar e da dinâmica da sala de aula; projeto de intervenção; regência e relatório de estágio.

Já o segundo encontro foi marcado por dois temos, no primeiro a troca entre os estagiários sobre as observações e regências realizadas nas escolas e dúvidas pertinentes as atividades a serem desenvolvidas. No segundo tempo, as atenções voltaram-se ao projeto de intervenção, apresentação dos temas, dúvidas com relação a metodologia da pesquisa e foco de atuação.

No terceiro encontro os alunos apresentaram seus projetos de intervenção e puderam compartilhar com os colegas dúvidas e expectativas. O quarto e último encontro voltou-se a

apresentação dos projetos de intervenção, discussão sobre as atividades do estágio e entrega da pasta de estágio contendo o relatório de estágio, incluindo a pesquisa de intervenção.

Sobre as atividades de intervenção a serem propostas pelos alunos as mesmas deveriam contemplar os seguintes aspectos: *i)* Considerar o contexto social e cultural dos alunos da escola campo de estágio onde os alunos estavam realizando o Estágio III; *ii)* Envolver uma atividade empírica voltada aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental; *iii)* Ser planejada, desenvolvida e avaliada considerando adequada fundamentação teórica.

A análise descritiva qualitativa dos projetos de intervenção realizados pelos licenciandos foi feita considerando os seguintes aspectos: as motivações que desencadearam as pesquisas, os recursos didáticos selecionados, a metodologia requerida, os resultados alcançados e as contribuições e desafios da proposta de pesquisa-intervenção para a sua formação docente. Para isso, analisamos os relatórios dos projetos de intervenção, os relatórios de estágio e as apresentações realizadas. Os estagiários são identificados nessa pesquisa pela letra E, seguida de um número de identificação.

Dialogando com os dados

Dos 18 alunos matriculados na disciplina, 5 não a concluíram, sendo que dois alunos nunca compareceram aos encontros, tampouco procuraram a professora, outros dois desistiram sem justificarem e uma aluna não concluiu as atividades propostas. Os 13 alunos concluintes formam 5 grupos os quais cada um desenvolveu um projeto de intervenção, sendo 4 duplas e um grupo constituído por 5 alunos.

Destacamos que os encontros realizados com os estagiários foram momentos importantes para a formação dos mesmos e colaborou para que muitas dúvidas fossem sanadas. Contudo, o fato de a disciplina não ser contemplada na grade horária dos alunos compromete a formação dos mesmos, pois acaba sobrecarregando-os, visto que, muitos deles trabalham e estudam durante a semana, contando com os finais de semana para realizarem as atividades acadêmicas e pessoais. Isso também compromete o trabalho do coordenador de estágio, pois este acaba sendo solicitado muitas vezes para esclarecer dívidas semelhantes que seriam facilmente elucidadas em sala.

Outro fator que compromete a formação do estagiário é o acompanhamento que os mesmos têm nas escolas campo de estágio. Apesar de relatarem que geralmente são bem recebidos nas escolas, muitos dos professores de Ciências que atuam na rede pública não são formados na área.

Segundo pesquisa realizada por Cordeiro (2014), na cidade de Formosa-GO, dos 20 professores da rede municipal que atuavam na rede urbana no ensino de ciências em 2014, somente 43,75% eram graduados na área.

Atuar em uma área para a qual não se recebeu formação adequada leva os docentes a terem dificuldades no domínio dos conteúdos ministrados, na seleção da metodologia adotada e por vezes, no controle disciplinar dos alunos. A situação posta relata o descaso com a educação pública e compromete a formação dos alunos, pois como relatam os estagiários a maioria das aulas são pautadas na mera repetição das informações contidas no livro didático e repassadas em forma de resumo no quadro.

Esse modelo de ensino com o qual os estagiários se deparam colabora para a precarização também da sua formação, uma vez que ele deveria estar aprendendo com um profissional mais experiente como atuar na sua profissão. Além disso, tal situação pode ainda colaborar para a desmotivação dos estagiários e a desistência dos mesmos não somente na disciplina de estágio, mas também no curso.

Há de se destacar que:

> [...] ensinar pressupõe conteúdo e método. Não é passagem simbólica de um conhecimento elaborado e produzido. Ensinar implicar buscar processos, questionar, transformar o conhecimento transformado, significa negar a razão pura e ingênua do conhecimento (BECKER, 1998, p. 3).

Outro aspecto que apresentamos nessa acolhida dos estagiários pelo professor supervisor e por toda a comunidade escolar é em muitos momentos a falta de incentivo às inovações metodológicas propostas pelos estagiários e mesmo um temor quanto a elas, como relatado: “fomos advertidas pela professora regente e pela coordenação sobre o comportamento da turma, iniciamos receosas as atividades” (E5 e E6). Felizmente as estagiárias levaram adiante a proposta de intervenção e puderam analisar como uma proposta estruturada e evolvente influencia o comportamento dos alunos, como descreveram: “mas, para nossa surpresa foi um sucesso. Todas as etapas foram aceitas e obtivemos uma participação efetiva de toda turma durante as explicações, questionamentos e expressões de suas opiniões – sinceras e curiosas sobre o tema” (E5 e E6).

Como apontado por Bizzo (2009, p.16) “ensinar Ciências no mundo atual deve constituir uma das prioridades para todas as escolas, que devem investir na edificação de uma população consciente

e crítica diante das escolhas e decisões a serem tomadas". Todavia, a simples exposição dos conteúdos apresentados nos livros didáticos não é capaz de colaborar para essa formação crítica, pois exige participação ativa dos alunos.

Analisando os relatórios dos alunos e os projetos, identificamos que as motivações que desencadearam os projetos de intervenção foram diversificadas, demonstrando o quanto as concepções e experiências do pesquisador afetam sua prática. Os estagiários E1 e E2 buscaram atuar em uma situação na qual os alunos apresentassem uma dificuldade conceitual, por isso buscaram informações junto a professora supervisora e esta lhes apontou que na turma do 9º ano a dificuldade percebida era a tabela periódica e as ligações químicas. Assim, propuseram um jogo didático para explorar de maneira lúdica os elementos químicos e as ligações iônicas e moleculares.

Já os estagiários E3; E4 e E5; E6 apesar de proporem temas relacionados a alimentação, tiveram motivações distintas, os primeiros descreveram que o projeto de intervenção foi elaborado de acordo com a temática que estava apresentada no plano da disciplina, optaram por abordar o tema por meio de vídeos e cartilhas sobre o tema. O outro grupo desenvolveu os projetos com base na observação da alimentação inadequada dos alunos durante o recreio, segundo eles rica em alimentos industrializados, dessa forma propuseram uma sequência didática sobre alimentação saudável a qual incluiu debate e degustação de alimentos naturais.

Os estagiários E7 e E8 queriam realizar uma atividade prática com os alunos que lhes aguçasse a curiosidade e o interesse pelo ensino de ciências, nesse sentido propuseram uma visita de campo as instalações da IFE, pois nesse espaço poderiam realizar uma aula de microscopia para observação de células, pois na escola campo de estágio não contavam com laboratório de ciências nem microscópio.

O quinto grupo constituído pelos estagiários E9; E10; E11; E12; E13, partiram da experiência de dois membros do grupo para desenvolverem sua pesquisa, uma que trabalhou como auxiliar de dentista e outra enfermeira. Este grupo buscou informações junto aos alunos sobre saúde bucal, realizaram a coleta de dados por meio de questionários e realizaram uma palestra sobre o tema.

Como exposto, os alunos buscaram em seus projetos de intervenção aliar temas discutidos no ensino de ciências, mas com motivados por diferentes percepções. Contudo, em suas proposições de intervenção realizadas eles que buscaram maior integração e participação dos alunos. Os projetos desenvolvidos, os seus objetivos e a metodologia adotada são expostos no quadro 1.

Estagiários	Nome do projeto	Objetivo do projeto	Público-alvo	Metodologia
E1; E2	O jogo Quiz da tabela periódica	Analisar a influência da utilização de jogos didáticos no ensino-aprendizagem relacionado ao ensino da tabela periódica e ligações químicas	Alunos do 9º ano	Estudo de caso, viés qualitativo.
E3; E4	Alimentação saudável	Verificar se os alunos da Escola Municipal X, do 8ª ano, estão se alimentando de forma inadequada, e se ela é decorrente da falta de informação a respeito da importância de uma nutrição adequada para a manutenção da saúde.	Alunos do 8º ano	Pesquisa-ação.
E5; E6	A nutrição como forma de qualidade de vida desde a infância	Realizar uma análise do perfil das tendências alimentares de alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Formosa-GO e desenvolver um programa de educação alimentar através de informações e discussões visando o desenvolvimento conhecimento de uma alimentação saudável.	Alunos do 8º ano	Estudo de caso, abordagem quantitativa.
E7; E8	Conhecendo o laboratório do IFG: uma alternativa para o ensino de ciências	Analisar as percepções dos alunos sobre o uso de laboratórios de ciências no ensino e na aprendizagem do tema célula..	Alunos do 9º ano	Qualitativa descritiva
E9;E10;E11 ;E12;E13	Saúde bucal nas escolas: construindo sorrisos em Formosa/GO	Identificar o nível de entendimento dos alunos do ensino fundamental sobre assuntos relacionados à saúde bucal e doenças relacionadas à falta dela.	Alunos do 6º ao 9º ano	Pesquisa-ação de abordagem qualitativa

Quadro 1- Projetos de intervenção realizados pelos estagiários da disciplina de Estágio Supervisionado III, no 1º semestre de 2015. Fonte: Relatórios e projetos desenvolvidos.

No quadro 1, podemos observar que a maioria dos grupos buscou na pesquisa qualitativa suporte para analisar os dados das pesquisas. Nos relatos apresentados nos relatórios e nas pesquisas os estagiários descreveram as contribuições de suas pesquisas para o ensino de Ciências e para a sua formação.

Alguns se surpreenderam com os resultados alcançados, demonstrando a importância de se realizar uma adequada avaliação sobre as práticas desenvolvidas no ambiente escolar, a fim de se buscar novas abordagens metodológicas. Como o relatado pelas estagiárias E3 e E4:

> [...] percebemos que muitos dos alunos têm conhecimento da posição de cada grupo alimentar na pirâmide, e sabem como é fundamental a ingestão de alimentos saudáveis. Sendo assim, não determinamos a falta de informação como um fator da alimentação rica em alimentos industrializados, mas sim, por na maioria das vezes, a escolha.

O grupo que trabalhou com o tema saúde bucal, por exemplo, identificou à falta de ações voltadas a saúde bucal nas escolas, o que motivou uma das alunas a propor junto com a coordenadora do estágio um projeto de iniciação científica com essa temática e que resultou em aceitação com bolsa para o seu desenvolvimento a partir do 2º semestre de 2015.

Apesar dos resultados satisfatórios apresentados, destacamos algumas das dificuldades encontradas para o desenvolvimento dos mesmos, algumas delas correlacionadas ao domínio da metodologia científica, como: a falta de compreensão dos alunos do que era uma pesquisa intervenção e como a mesma deveria ser conduzida, a falta de domínio das normas da escrita científica e a dificuldade em analisarem coerentemente os dados coletados na pesquisa.

Além disso, o fato da maioria dos alunos trabalharem, estudarem a noite e a disciplina de estágio III não constar na grade e exigir assim para orientação encontros extraturno afeta a qualidade do trabalho final, que necessitária de maior tempo para uma análise mais cuidadosa e aprofundada.

Contudo, os relatos dos estagiários destacam as contribuições da pesquisa intervenção na sua formação,

> [...] mesmo em meio às dificuldades que tivemos em faltar ao trabalho, sacrificar o descanso dos fins de semana para a elaboração de planos de aulas, escrever projeto, privação do convívio social, e até mesmo namorar, mas todos esses esforços valeram a pena, o Estágio veio para nos mostrar o quão construtivo e motivador pode ser esse trabalho e ao mesmo tempo, nos prepararmos para as situações adversas que com certeza aparecerão no exercício da docência.(E3 e E4).

Percebemos a importância da atividade na formação dos alunos, pois como afirma Becker (1998) ensinar supõe pesquisar; e para tal, é necessário que os professores sejam preparados, na

formação inicial, para planejar, desenvolver e concluir pesquisas, bem como socializá-las com seus pares e com a sociedade.

Considerações finais

O ensino de Ciências não deve ser analisado apenas nas práticas escolares desenvolvidas no Ensino Fundamental, mas considerado como elemento fundamental nos cursos de formação de professores de Ciências. A articulação entre a formação do docente de Ciências, a pesquisa, o estágio e o cotidiano escolar desenvolvida nos estágios curriculares por meio das pesquisas intervenção podem contribuir para se fomente discussões em relação aos problemas locais e as proposições metodológicas adotadas no ensino de Ciências..

As pesquisas intervenção realizadas pelos licenciandos em Ciências Biológicas do IFG forneceram um rico material de reflexão aos estagiários, uma vez que se configuram em propostas realizadas e avaliadas no contexto local. Além disso, manifestam as percepções de fragilidades identificadas pelos licenciandos no processo de ensino e de aprendizagem sobre os temas tabela periódica, nutrição e alimentação saudável, saúde bucal e o laboratório de ciências.

Apesar dos licenciandos destacarem que a experiência do projeto de intervenção colaborou para sua formação profissional percebemos uma grande fragilidade na formação dos alunos desse curso no que se refere ao preparo para o desempenho em pesquisas acadêmicas, principalmente no que se refere ao domínio da metodologia científica e na articulação entre o que vivenciam e o arcabouço teórico.

Além disso, destacamos que ao findar a disciplina de estágio III, muitos dos alunos se envolvem em outras atividades e acabam por não se dedicarem ao refinamento das pesquisas realizadas e a comunicação científica das mesmas. Assim, acaba por se perder dados preciosos que poderiam colaborar para mudanças no ensino local e mesmo fomentar novas pesquisas, uma vez que no semestre seguinte não há um resgate do que foi realizado até então.

Tal envolvimento deve ser considerado por toda a comunidade escolar, devendo as pesquisas ser estimuladas não somente no estágio supervisionado ou como uma obrigação para obterem o diploma, tampouco serem tratadas forma pontual por alguns professores, mas se constituir como proposta de ensino que integre as disciplinas como um eixo transversal e interdisciplinar.

Referências

1. BECKER, L. da S. A metodologia da pesquisa no programa do mestrado em educação da FURB: pressupostos e fundamentos. 1998.
2. BEZERRA, R. G. ; NASCIMENTO, L. M. C. T. . Concepções de discentes do ensino fundamental de Formosa (GO) sobre o ensino da disciplina de Ciências. Itinerarius Reflectionis (Online), v. 1, p. 1-14, 2014.
3. BIZZO, N. Ciências: fácil ou difícil?. 1ª ed. – São Paulo : Biruta, 2009.
4. BONZANINI, T. K.; BASTOS, F . Estratégias de formação continuada de professores: análise de uma experiência. Enseñanza de las Ciencias, v. extra, p. 1-453, 2013.
5. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.
6. _____ 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] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 de dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 3 ago. 2015.
7. CORDEIRO, G. S. A formação do professor de Ciências e as implicações na interação professor-aluno. 2014. Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura em Ciências Biológicas. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Formosa- GO, setembro de 2014. 77 p.
8. DEMO, P. Educar pela pesquisa. 1ª ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1996.
9. KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das ciências. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.
10. MACHADO, E. A. C. ; CICUTO, C. A. T. ; CORREIA, P. R. M. . Mapas conceituais no ensino de ciências: avaliando como os alunos articulam diferentes materiais instrucionais. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013, Águas de Lindóia. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2013.
11. PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíeses, v. 3, n.3-4, p.5-24, , 2005/2006.
12. THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
13. _____. PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores. ed 11, São Paulo: Cortez, 2012.

03

CRIANÇA EM QUESTÃO: REPENSANDO CERTEZAS COM FAMÍLIAS E ESCOLAS

Jordana de Castro Balduino
jordanabalduino@gmail.com
Universidade Federal de Goiás
Laís Moreira Silva
laismoreira.ml@gmail.com
Universidade Federal de Goiás
Stéfany Bruna de Brito Pimenta
stefanybbp@hotmail.com
Universidade Federal de Goiás

Introdução

O projeto de extensão do curso de Psicologia da UFG, "Criança em questão: repensando certezas com famílias e educadores", visa criar um espaço de discussão e reflexão com os educadores (famílias, professores e comunidade escolar em geral) através da promoção de encontros e fóruns temáticos em instituições de ensino e também da criação de recursos virtuais, neste caso, página na web e rede social. Ambos tem como objetivo materializar e desenvolver, à luz da Psicologia, diversas discussões que vêm sendo realizadas sobre questões da infância. Através desses recursos digitais busca-se um meio acessível de se compartilhar um conhecimento fundamentado sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, promovendo discussões através de trocas de experiências teórico-práticas.

A página na web têm como acervo tanto textos de cunho científico como de outras naturezas, tais como charges, vídeos, fotos, narrativas, dentre outros, que visam problematizar e possibilitar reflexões sobre o desenvolvimento da criança e o papel dos educadores (professores e familiares). Como fundamento teórico, ressalta-se a busca por uma relação entre a Psicologia e a prática educativa que considere a tensão dialética entre estes dois campos, não solucionando ou encerrando questões, mas desenvolvendo-as e refletindo sobre estas.

A extensão universitária, na UFG, visa uma maior aproximação da comunidade acadêmica com a sociedade, através de diferentes tipos de ações, tais como organização de eventos, produções culturais e ações no âmbito da educação, saúde, lazer e meio ambiente.

Assim,

> No âmbito da UFG a extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articulado ao ensino e à pesquisa, de forma indissociável, viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade. No seu programa de extensão, a UFG vem apoiando iniciativas governamentais, não-governamentais ou mesmo particulares que tenham como princípio a busca de alternativas visando à melhoria da condição de vida de todos, reconhecendo a diferença entre ações

> paliativas, que se destinam a atender situações críticas e emergenciais, e ações voltadas para soluções definitivas dos problemas, não assumindo, no entanto, como sua a responsabilidade única pela solução desses problemas. Procura-se incentivar a relevância social, econômica e política dos problemas abordados, os objetivos e resultados alcançados e a apropriação, utilização e reprodução do conhecimento envolvido na atividade de extensão (http://www.proec.ufg.br/index.php).

A realização deste projeto de extensão, em específico, justifica-se na medida que vem a contribuir juntamente com as ações de formação de professores de Psicologia.

Justificativa

A formação do professor de psicologia, conforme exposto no projeto político-pedagógico do curso de graduação em Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPP-FE/UFG), envolve, além da formação específica do psicólogo, um conjunto de disciplinas e atividades acadêmicas que constituem o núcleo específico de formação do professor de Psicologia, sendo este comum aos cursos de licenciaturas da UFG.

Em relação à formação deste professor exige-se o cumprimento de 400 horas de estágio supervisionado que "deve envolver práticas de ensino e outras atividades que assegurem o exercício da docência, em *diversos contextos institucionais* em que ocorrem práticas educativas" (PPP-FE/UFG, 2007, p.27, grifos no original). Trata-se de um conjunto de atividades programadas e diretamente supervisionadas por membros do corpo docente da própria instituição formadora. O estágio curricular obrigatório é compreendido como uma atividade teórico-prática, momento privilegiado de diálogo crítico com a realidade em que o estudante aproxima-se do futuro exercício profissional. Na condição de futuro professor de psicologia está em causa a formação docente, distinguindo-se tal formação daquela relacionada ao psicólogo clínico, ao psicólogo hospitalar, ao psicólogo organizacional ou, mesmo, ao psicólogo escolar[42].

Embora não sejam processos formativos excludentes, é necessário enfatizar que o professor de psicologia tem como base de formação a docência ampliada, não confundindo docência com regência em sala de aula[43]. A atividade do professor de psicologia diz respeito à atuação na relação ensino e aprendizagem, na produção e difusão dos conceitos atinentes à ciência psicológica, na

[42] Para a distinção entre o psicólogo escolar, o psicólogo clínico e o professor de psicologia ver Sekkel, Machado (2007).
[43] É necessário explicitar que o trabalho docente refere-se ao "processo pelo qual educador e educando, compreendendo de forma crítica, rigorosa e radical, o mundo natural e humano, a sociedade, a cultura, a educação, a escola e o saber, não como realidades separadas e autônomas, mas como dimensões da totalidade, assumem pensar, criar e realizar a educação, a escola e o ensino, em suas múltiplas dimensões, produzindo-os como realidades diferentes" (FE-UFG, 2003, p.10).

interface com as demais ciências e outras áreas do conhecimento, como a filosofia e a arte, em contextos educativos em que tal relação se faça necessária[44].

Dentre outros campos de atuação, o projeto da disciplina de "Estágio Supervisionado em Formação do Professor de Psicologia" da Faculdade de Educação – UFG mantém a cinco anos consecutivos uma parceria com a Secretária Municipal de Educação de Goiânia, objetivando oferecer um curso de formação continuada aos auxiliares educativos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (CMEIs), segundo critérios acordados entre os professores da disciplina com o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse projeto, a cada ano, no primeiro semestre os estagiários realizam visitas e acompanham uma vez por semana as atividades educativas realizadas em um CMEI. A partir do conhecimento da realidade, mediante interlocução com a instituição, são propostos encontros com os auxiliares educativos para discussão de temas em Psicologia pertinentes ao contexto em questão. No segundo semestre é oferecido um curso de formação continuada na Faculdade de Educação-UFG de 60 horas aos Auxiliares, voltado à discussão da aprendizagem e do desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, a partir dos aportes teórico-metodológicos da Psicologia. Para a realização deste trabalho tem-se como diretrizes legais os documentos oficiais de caráter mandatório que regulamentam a educação infantil, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Lei nº 9.394/1996, a Resolução nº 088 do Conselho Municipal de Goiânia e a Proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação, "Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de Educação Infantil para o Município de Goiânia" que se embasa teoricamente na psicologia histórico-cultural.

A concepção de criança trazida pela PPP do município se pauta na premissa de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças se constituem a partir de seu contexto sócio-histórico-cultural, onde inclui-se família, escola, mídia entre outros. Contextos movidos por mediações que produzem significações diversas (GOIÂNIA,2014. P. 29).

Trata-se de uma proposta que vai ao encontro do debate sobre certa concepção de estágio, em que considera-se que este transcende a noção de ser uma mera disciplina, momento de cumprimento de carga horária ou obrigação curricular. De acordo com Pimenta e Lima (2005/2006) a concepção de estágio enquanto pesquisa deve refletir o compromisso com o campo, com a educação e com a

[44] Esse projeto foi elaborado e desenvolvido pelos professores das disciplinas de Estágio Supervisionado em Formação do Professor de Psicologia I e II no ano letivo de 2010, Prof. Dr. Anderson de Brito Rodrigues e a profa. Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria.

sociedade; ou seja, deve refletir as *contribuições da Psicologia no contexto educativo*. O estágio, assim como a docência, deverá, nessa perspectiva, estar comprometido com processos de mudança e transformação da realidade educacional, vindo ao encontro da concepção de extensão da UFG e consequentemente desse projeto em específico.

Até o ano de 2014 aproximadamente 280 auxiliares educativas concluíram o curso com uma avaliação muito positiva, no qual apontavam as contribuições das discussões teórico-práticas para o aperfeiçoamento de seu trabalho no que se refere às suas relações educativas nos CMEIS.

Em decorrência dessa aproximação do curso de Psicologia com as práticas educativas em diferentes Cmeis, a cada ano as próprias instituições de educação infantil ou as regionais da Secretária Municipal de Educação (SME) solicitam atividades extras voltadas à comunidade tais como, encontros com as famílias, com os professores da instituição, indicações de leituras, páginas web com temas específicos em Psicologia e espaços de discussão sobres os mesmos.

No ano de 2014, a coordenadora desse projeto e também professora do estágio ministrou uma palestra para famílias no Cmei Primeiros Passos e outra no Cmei Minervina Maria de Sousa, com temas relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. Concomitantemente, a cada ano a professora responsável pelo estágio nos Cmeis, cria um espaço online com os alunos para ser utilizado como um acervo de materiais de cunho científico como de outras naturezas, que visam problematizar o desenvolvimento da criança, tais como charges, vídeos, fotos, reportagens, narrativas, dentre outros. Estes recursos são fundamentais para que ocorra uma aproximação com a realidade concreta da prática educativa e das questões da criança, o que possibilita um diálogo coerente com os pressupostos teóricos.

A partir dos argumentos levantados acima, foi possível constatar a necessidade de se consolidar e sistematizar um espaço de reflexão e discussão acessível a respeito das contribuições psicológicas no âmbito da educação. Como muito se observa, diferentes tipos de associação entre as teorias e a realidade educativa recaem em um reducionismo prescritivo. Em contrapartida, este projeto busca uma reflexão que se fundamente em uma concepção de teoria e prática que se constituem reciprocamente numa relação de contradição ou de descontinuidade. Ou seja, sem a pretensão de articulação de ambas e nem, tampouco, de polarização em que haja a supremacia de uma ou outra (MIRANDA, 2008).

> A noção de que seja possível "resolver a contradição teoria e prática tem um caráter idealista, porque afirma a possibilidade de resolução de uma contradição, que é histórica, que não está resolvida na realidade, e, ainda, voluntarista, por pretender que nossa vontade seja suficiente para alterar esse estado de coisas.
> A questão é, portanto, que teoria e prática não sejam consideradas unidades inteiramente opostas, sem que se dissolva sua especificidade no suposto de uma identificação fictícia entre elas. Nos dois casos verifica-se a tendência em ressaltar uma polaridade em detrimento da outra. (Miranda, 2004, p.20).

Considera-se fundamental para os educadores e também familiares, que pouco tem acesso a tais tipos de reflexão, uma discussão que, segundo o PPP de Psicologia, trata de "desmistificar as definições prévias do fazer do psicólogo como um técnico especializado e, também aproximar a psicologia da filosofia, da literatura das artes e demais ciências humanas, resguardadas as especificidades desse campo de conhecimento" (PPP-FE/UFG, 2007, p.7).

Tendo em vista que, questões como "O que é certo ou errado?" "O que é uma criança normal?" "Meu filho deve ser sempre feliz?" "Quando procurar ajuda?" "Ajuda para a criança ou para o adulto?" "Estou acertando em sua educação?" "O que é ser bons pais?" "E um educador competente, deve priorizar o quê em sala de aula?" são recorrentes em escolas e encontros com famílias, cabe ressaltar que a proposta deste projeto é partir delas, mas não resolvê-las. O foco é convidar a comunidade interessada a pensar a partir dos aportes da Psicologia e da realidade concreta e singular de cada criança, desconstruindo velhas e novas fórmulas que prometem ser aplicadas a todos.

Com este fim, o projeto "Criança em questão" propõe a discussão de diversos temas, como: formação de professores, diversidade, medicalização, aprendizagem, sexualidade infantil, entre outros. Nas discussões busca-se o compartilhamento de dúvidas, compreendendo diferentes concepções de homem, sociedade e educação, refletindo sobre os mais diversos contextos infantis e construindo coletivamente novos olhares sobre a infância.

Portanto, este projeto vai ao encontro do PPP do curso de Psicologia, na medida que:

> (...) repensa a cisão entre o normal e o patológico, o embate entre as determinações internas e externas no desenvolvimento do psiquismo, as classificações normativas e segmentárias do comportamento, o ideal de homogeneização das diferenças, enfim, a naturalização dos processos sociais e as fragmentações da compreensão do homem (PPP-FE/UFG, 2007, p.6).

Dessa forma, tornam-se objetivos desse projeto:

1- Criar um espaço de reflexão virtual, através de páginas da web para a discussão de temas da infância a partir de fundamentos teóricos da Psicologia;

2- Problematizar questões de interesse à compreensão dos processos de desenvolvimento infantil, objetivando a discussão de temáticas pertinentes ao campo teórico de formação do educador;

3- Pesquisar, elaborar e socializar materiais nas páginas web com temas diversos de Psicologia, a partir de uma visão dialética de Psicologia e Educação;

4- Compartilhar além de artigos científicos, textos de outra natureza reflexiva como, vídeos, músicas, charges, narrativas, reportagens, crônicas e outros textos diversos; criando assim um acervo;

5- Proporcionar encontros e grupos de discussão à comunidade escolar de diferentes instituições educativas, a partir da demanda da instituição;

6- Discutir, junto às famílias, questões pertinentes ao desenvolvimento infantil, à luz da Psicologia, a partir do conhecimento da realidade sócio-econômica e cultural das famílias;

7- Problematizar as contribuições e limites da Psicologia no campo da educação.

Metodologia

Para o desenvolvimento dessas atividades, foi criada a página web www.criancaemquestao.com.br onde são mantidos os acervos para acesso dos interessados, sendo constantemente atualizado para que possa ser um espaço de reflexão. A busca e seleção dos materiais ocorre em sites e páginas de notícias sobre temas em educação, sendo que, após selecionado o material, é redigido um pequeno texto que instiga a reflexão do assunto. Busca-se também materiais de cunho informativo sobre a educação infantil, como cursos e palestras, dicas de recursos didáticos,

entre outros. Obviamente, por se tratar de um projeto acadêmico, todas as publicações, estão pautadas em fundamentos científicos.

O projeto "Criança em questão" vem realizando palestras em diferentes instituições educacionais com o intuito de promover o diálogo e a reflexão com as famílias, professores e demais profissionais, acerca de temas que fazem parte do cotidiano daqueles que se dedicam à educação de crianças. Assim, realizou-se novamente um encontro com as famílias das crianças do Cmei Primeiros Passos tratando da importância dos limites e do papel da família na formação dos filhos. Outro encontro foi realizado na reunião de pais e responsáveis da Escola Municipal Jalles Machado onde abordamos a caracterização do adolescente na contemporaneidade, a educação e seus contextos formativos, como a escola, a família e a mídia, e os embates entre autoridade e o autoritarismo, os limites e a libertinagem, dentre outras questões que promovem a reflexão do papel de cada um sobre a formação dos filhos e alunos.

Esses encontros são realizados a partir das demandas espontâneas das instituições públicas de educação a partir da divulgação do projeto na web. Estes são conduzidos pela coordenadora do projeto, profissionais convidados e outros professores da FE (vinculados ao projeto) com maior conhecimento em algum tema específico ou mestrandos em Psicologia. Além de contar com a participação de alunos-estagiários que queiram também vincular-se ao projeto.

Resultados parciais e Considerações finais

O projeto terá sua avaliação sistematizada através da elaboração anual de relatórios que apresentem os dados e as atividades realizadas. Pretende-se que o acompanhamento dos resultados ocorra tanto de forma qualitativa, a partir das discussões geradas nas páginas, via comentário dos leitores e debates nas palestras presenciais, quanto de forma quantitativa, por meio da contabilização do número de acessos na página e o número de demandas por encontros com as instituições, que serão realizados no decorrer do ano.

Após três meses de andamento do projeto, compreende-se de forma positiva os resultados do mesmo, ainda que parciais. Atualmente, a página conta com mais de 700 seguidores, sendo eles em sua maioria pais, professores e mais de cinquenta Cmeis e creches do município de Goiânia e Aparecida. Além disso durante o tempo em que o projeto está em vigor, já foram ministradas duas palestras em diferentes instituições públicas para famílias de crianças e adolescentes.

Esse projeto tem se orientado pela sustentação da articulação entre teoria e prática na medida em que conseguimos confirmar que não há possibilidade de se transpor de modo soberano e irrefletidamente todo o arcabouço do conhecimento teórico que se traz da formação acadêmica para o campo de atuação, sem cometer o erro de realizar um trabalho que fique distante ou que não tenha correspondência com a realidade concreta das crianças. É possível reconhecer que de fato não há uma separação entre teoria e prática, que elas se complementam e se articulam a todo tempo; ou seja, percebe-se que o dialogo com escolas, professores e famílias das crianças é fundamental no fornecimento de novos conhecimentos que vão ampliar e consolidar as aprendizagens feitas, além de melhor orientar a efetivação das propostas de trabalho.

Ressalta-se também a importância desse projeto para os alunos de Psicologia, por possibilitar a construção de novas aprendizagens e consolidação de tantas outras. A preparação de uma palestra para ser ministrada em um contexto escolar, exige muito estudo e fundamentação teórica, porém também uma escuta atenta às demandas da instituição e suas queixas frequentes. Isso exige uma postura ética e coerente da parte do palestrante para não se deixar cair no senso comum, partindo de um lugar que não é propriamente dito dos conhecimentos provenientes da Psicologia enquanto ciência.

Esse projeto se articula com outras disciplinas da formação do psicólogo, na medida em que em muitos momentos se faz necessário revisitar conhecimentos de diferentes disciplinas do curso para se adentrar, mesmo que não diretamente, nas problematizações referentes ao cotidiano da escola.

Referências Bibliográficas

1. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
2. _____. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. O Diário Oficial da União de 18 de dezembro de 2009b.
3. GOIÂNIA. **Infâncias e criança em cena: por uma política de educação infantil para o município de Goiânia**. 2014.
4. MIRANDA,M. A Psicologia da Educação na perspectiva da relação teoria e prática. In: MIRANDA,M. e RESENDE, A. (org.)Escritos de psicologia, educação e cultura. Goiânia, Ed. UCG, 2008.
5. MIRANDA, M. A pesquisa na prática profissional docente: limities e possibilidades. In: SILVA, Aurora H.F.; EVANGELISTA, Ely dos S.S Caminhando e abrindo caminhos: trajetória da rede municipal de educação. Goiânia: Ed. da UFG, 2004.
6. PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiésis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.
7. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PSICOLOGIA. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
8. PROJETO CRIANÇA EM QUESTÃO. www.criancaemquestao.com.br . Acesso em 05 de agosto de 2015.

04

PENSAR A EXPERIÊNCIA E REPENSAR A PRÁTICA EDUCATIVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A SUPERVISÃO DA UNIDADE CONCEDENTE EM FOCO

Elzimar Pereira Nascimento Ferraz
elzimarufg@gmail.com
Universidade Federal de Goiás-UFG

A dimensão do estágio supõe, além de outros elementos, uma relação pedagógica tríade composta pelo estagiário, um docente da graduação e profissionais de uma instituição da educação básica. Nesse sentido, o estágio oferece ao futuro licenciado um conhecimento colaborativo baseado no contexto real de unidades escolares dos sistemas de ensino. Esse contato com a realidade é redimensionado pela teoria. Por conseguinte a relação teoria e prática torna o estágio um componente curricular fundamental e não um apêndice do curso.

Nessa direção, a formação de professores e o trabalho do supervisor da unidade concedente nos estágios das licenciaturas engendram dois elementos imbricados: o primeiro de formação inicial dos acadêmicos e segundo de formação continuada de profissionais da escola-campo na ação de supervisionar.

Neste texto, refletimos sobre o papel de supervisores de estágio de unidades concedentes, com base nos referenciais calcados mais especificamente em experiências na Universidade Federal do Tocantins (UFT). É importante assinalar que o alicerce da formação de professores da UFT advém da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS).

Historicamente a Universidade Estadual funcionava desde a segunda metade da década de 1980 com diferentes licenciaturas. No ano de 1991 iniciou, no âmbito do Estado, nos *campi* de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis, as atividades do curso de Pedagogia, com formação para o magistério, voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em dezembro de 1999, a UNITINS cria o Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação-CEFOPE nos municípios de Miracema e Tocantinópolis.

No ano 2000 dá-se início ao processo de implantação da Universidade Federal do Tocantins-UFT a qual incorporou todos os cursos ofertados pela UNITINS, bem como fez-se a absorção de mais de oito mil alunos, além de materiais diversos como equipamentos e estrutura física dos *campi* já existentes e dos prédios que estavam em construção.

A Fundação Universidade Federal do Tocantins-UFT fundada no ano 2000 e implantada em 2003, com a posse dos primeiros concursados, carrega uma herança formativa dos cursos que

estavam em andamento. Neste processo de construção da identidade institucional surgem inquietações sobre a qualidade dos cursos ofertados. Igualmente, os cursos de Pedagogia e Normal Superior desenvolveram discussões, a partir do segundo semestre de 2003 acerca dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e sua reformulação. Em 2004, após amplo debate nos campus de Arraias, Palmas, Miracema e Tocantinópolis, houve fusão entre os Cursos Normal Superior e Pedagogia, e ainda o processo de reformulação curricular dos Cursos de Pedagogia.

Neste sucinto histórico é importante destacar que nos primeiros cinco anos de existência da UFT a participação dos docentes na estruturação dos cursos de licenciatura era bastante ativa, principalmente no tocante ao estágio supervisionado. De maneira geral, os professores estavam presentes na escola-campo em contato direto com a coordenação pedagógica a qual articulava a permanência dos estagiários para desenvolverem observações e regências.

Todas as ações desenvolvidas na experiência de estágio supervisionado nas licenciaturas buscaram e buscam contemplar, de maneira geral, tanto momentos de prática (observação e registro da estrutura e funcionamento da escola, elaboração de planos de aula e projetos, microaulas, regência e execução dos projetos), como momentos de discussão e reflexão teórico-prática[45] (estudo de textos da Educação, reflexão sobre as regências, sobre a realidade escolar e a prática docente). Estes momentos articulados contribuem para a construção da práxis docente, como explica Pimenta e Lima (2011):

> O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. [...] Da mesma forma o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. E, como todas as disciplinas, é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional. De transformação da realidade existente. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 121)

Os docentes das disciplinas de Estágio se dedicam e se responsabilizam pelos aspectos didáticos e pedagógicos, sobretudo no sentido de assegurar aos discentes o desenvolvimento e a construção de saberes no e durante o estágio. Com relação aos aspectos avaliativos e a fundamentação teórica, cada docente conduz o processo a partir de suas perspectivas de atuação, pois não acontece um planejamento coletivo dos professores de estágio.

[45] Imbernón (2009, p. 48) apresenta a reflexão prático-teórica como um dos cinco eixos de atuação na formação permanente do professor. Os outros quatro são: a troca de experiências entre os professores; a união da formação a um projeto de trabalho; a formação como estímulo crítico diante de práticas profissionais; o desenvolvimento profissional da instituição educativa.

Após essa incursão sobre os Estágios nas licenciaturas, de maneira generalizada, abordamos especificamente o estágio realizado no curso de Pedagogia. O mesmo está organizado em três semestres: Projeto de Estágio (60 horas), Estágio na Educação Infantil (120 horas) e Estágio no Ensino Fundamental (120 horas), perfazendo o total de 300 horas.

Com base nas leituras dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UFT na disciplina Projeto de Estágio o aluno elabora uma pesquisa investigativa conforme um contexto educacional, através do contato direto com a realidade pela observação e participação em atividades escolares para propor futuramente atividades de regências. A carga horária é composta de 30 horas teóricas, 30 horas para observação e essas últimas divididas em 20 horas para observação direta e 10 horas para relatório.

Especificamente sobre o Estágio da Educação Infantil da Universidade Federal do Tocantins, este segue uma dinâmica com as aulas teóricas compostas de estudos sobre temáticas propostas na ementa, sendo dez (10) encontros presenciais com total de 40h/a. A fundamentação teórica da disciplina é trabalhada principalmente na disciplina denominada Projeto de Estágio. Entretanto, durante o estágio na educação infantil o uso de leituras e debates é uma constante, embasados em autores como: Arce (2009), Barreiro (2006).

O estágio supervisionado na educação infantil é realizado em Creches, Pré-escolas e Espaços não escolares que possuem convênio com a UFT e atendem crianças. As aulas práticas somam 16h/a divididas em duas observações com oito horas cada: sala de aula e práticas de gestão em creches, e sala de aula e práticas de gestão em Pré-escolas.

Para compor a prática na Escola-Campo acontecem aulas teórico-práticas de ação e intervenção em espaços educativos selecionados para Estágio Supervisionado com total de 64 horas. Essa carga horária possui vinte (20) horas de atividades de regência em creches; 20 horas de atividades de regência em pré-escolas; 06 horas de participação em atividades de gestão educacional em Creche; 06 horas de participação em atividades de gestão educacional em Pré-escola; 04 horas de atividades de ação-intervenção em Programas para a Infância (Espaço Não-Escolar); 04 horas para construção do relatório e 04 horas para realização do Seminário final.

O Estágio da Educação Infantil no campus de Palmas, desde 2010 adota o procedimento metodológico cujo arcabouço é a pesquisa. Durante o diagnóstico nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e mediante a realidade vivenciada, o corpo discente, dividido em grupos de quatro a cinco componentes, elabora projetos de investigação e de intervenção diversificados. Todos os trabalhos constam de fundamentação teórica pertinente à temática escolhida. Nesse formato

o estágio vai ao encontro da concepção defendida por Pimenta e Lima (2004, p. 156), na qual o estágio se constitui "uma dimensão de compreensão ampla, em que estejam presentes a escola e sua organização social, o trabalho docente e a sala de aula". A escola apreendida em sua totalidade, excedendo momentos pontuais de ação pedagógica.

No Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental o aluno relaciona os processos de ensino e de pesquisa em salas de aulas e em situações de gestão educacional, através da observação, da participação, regência em sala da aula e de outras atividades em espaços escolares e não escolares. A carga horária de 120 horas está distribuída em 60 horas teóricas e 60 horas práticas, destas horas são destinadas 10 para diagnóstico e plano de ação, 40 horas de regências e 10 horas para elaboração de relatório.

A avaliação do (a) estagiário (a) compreende dois momentos de execução do estágio, ou seja, o momento de atividades no interior da Universidade e o momento de atividades no campo de estágio. No caso da avaliação referente às atividades no interior da Universidade é considerada a somatória das notas de dois bimestres.

Com base no exposto, e considerando as nuances no desenvolvimento do Estágio, focalizamos o supervisor da unidade concedente. Com relação a esse profissional, apesar da Lei 11.788/2008[46] assegurar aspectos legais e estruturais a respeito da supervisão, é praticamente inexistente a formalização de uma pessoa habilitada para orientar e supervisionar grupos de estagiários. Normalmente a supervisão é acordada entre orientadores e direção da escola para ser realizada somente pelo professor da sala na qual o estagiário faz a regência. Porém, muitas instituições optam pela coordenação pedagógica ou pela direção da unidade de ensino. O modelo proposto na lei ainda não se consolidou na prática.

Na parceria entre universidade e unidade concedente o elo se realiza pelo profissional que recebe os estagiários e tem o papel de orientar, acompanhar e avaliar os estagiários em colaboração com o professor-orientador. Uma das atribuições do supervisor é oferecer informações sobre as diferentes realidades culturais, sociais e escolares da instituição, sem receio de expor fragilidades existentes.

Para a unidade concedente, dependendo do momento pedagógico vivenciado, o estagiário pode ser visto como salvífico ou como intruso. Entretanto, na parceria estabelecida com alguns

[46] Ler: BRASIL. *Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio*: lei nº 11.788/2008 – Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2008.

profissionais, no papel de supervisores externos, tiram proveito do momento do estágio, transformando-o numa oportunidade para analisar práticas institucionais e ações docentes.

Durante o comparecimento dos universitários, o supervisor abre passagem para alunos e professores (re)conhecerem os diferentes espaços físico-pedagógicos da escola (salas administrativas, sala dos professores, biblioteca, sala de informática, sala de recursos, pátio, quadra poliesportiva, áreas verdes etc.), de modo a poder identificar as reais condições do ambiente de trabalho.

Ainda sobre as funções do supervisor, salientamos a tarefa de colaborar com professores e estudantes na obtenção de dados necessários para a elaboração do Plano de Atividades de Estágio. Além disso, ao acompanhar os estagiários nas unidades concedentes, o supervisor lida com outras obrigações como: elaborar, conjuntamente com orientadores e estagiários, uma programação para atender ao projeto de estágio; enunciar por escrito uma avaliação em termos de eficiência dos estagiários, e oferecer orientação sobre outras atividades intrínsecas ao desenvolvimento da função.

Todas essas atribuições merecem um olhar reverente para a figura do supervisor. Um profissional ao qual devemos dar lugar em nossas rodas de conversas, proporcionando visibilidade ao papel que o supervisor desempenha na parceirada, na perspectiva de uma prática dialógica cujas falas aprimoram as contribuições do supervisor de Estágio.

Ressaltamos que as ações do supervisor possibilita aos discentes e docentes da universidade a aquisição mais abrangente de conhecimentos acerca do ensino fundamental. Percebemos neste último ano um engajamento e uma rigorosidade maior por parte dos profissionais que desempenham a tarefa de supervisionar. As avaliações e sugestões feitas pelos supervisores do ensino básico nos ajudam a pensar numa melhor qualidade da graduação, pois esse intercâmbio traz questões sobre o comprometimento da universidade com essa etapa importantíssima da formação na licenciatura. Portanto, o debate sobre a atuação desse profissional é crucial para que atividades de regências realizadas nos espaços escolares com as crianças tenha um sucesso maior.

Algumas inquirições permeavam o debate na UFT, nestes últimos dez anos, e acreditamos que ainda ressoam para todos os envolvidos com a organização do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia tais como: a) fragilidade na fundamentação teórica de supervisores de estágio e de estagiários; b) maior estudo da legislação e revisão da organização da parte prática dos Estágios; c) compreensão de que o processo de Estágio faz parte do compromisso social da universidade e da escola-campo; d) Programas de Pós-graduação direcionados para docentes da escola-campo, no sentido de estudar problemáticas detectadas durante os estágios; e) Discussão profícua entre universidade e unidades concedentes sobre a praticidade das atribuições do supervisor externo para

aperfeiçoar ações exequíveis; e) intensificação da pesquisa sobre o enfrentamento de supervisores no cotidiano escolar, ressaltando a sobrecarga de trabalho imposta a esse profissional.

Oportunizar o diálogo acerca das questões apresentadas possibilita uma reflexão coletiva sobre a prática dos estágios e a importância do supervisor externo, no sentido de construir caminhos que possibilitem aprimorar o ensino na graduação, bem como estreitar as relações entre universidade e unidade de ensino.

Inquietações existem, e nos perguntamos quais contrapartidas estamos ofertando aos supervisores externos. Uma vez que a legalidade do papel da supervisão pode transparecer uma carga negativa e com demérito, pois não há consenso sobre o papel do supervisor externo na perspectiva da alteridade, e a mesma não se consolida somente com a legalidade.

Este texto intenciona refletir sobre o estágio na perspectiva da prática escolar de professores na troca de experiências, e como elemento da formação continuada dos professores regentes. Os estágios propiciam benefícios a todas as categorias envolvidas no seu processo. Aos estagiários que aprendem e convivem com a realidade de sua futura profissão, aos professores regentes (supervisores) das escolas básicas, aos futuros profissionais cheios de anseios, curiosidades e perspectivas para a atuação em sala de aula, e também aos docentes da própria disciplina de estágio, pois acompanham esse processo de formação, buscando subsídios teóricos e sua aplicação prática na instituição de escolar.

As adversidades encontradas durante a realização dos estágios causam muitos desencantos pelas falas e os silêncios estabelecidos no trabalho docente. Contudo, durante a árdua caminhada vamos alimentando-nos de utopias e descobrindo possibilidades e perspectivas para engendram um profissionalismo austero, pois acreditamos que os encantos e desencantos são duas margens de um mesmo rio, de uma mesma discussão e reflexão.

Referências

1. ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (Orgs.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
2. BRASIL. *Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio*: lei nº 11.788/2008 – Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2008. 22 p.
3. BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de Ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
4. IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)
5. PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011
6. CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. Trilhando caminhos para a formação de professores da educação infantil: o estágio supervisionado nas creches e pré-escolas públicas municipais. In:_____ (org.) *A formação do pedagogo em destaque: referências teórico-metodológicas e docência universitária*. (no prelo).

05

MATERIAL DIDÁTICO EXPOSITIVO E INTERATIVO PARA UMA ABORDAGEM VETORIAL NO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR

Robson Ribeiro de Sousa
robsonribeirodesousa@yahoo.com.br
Rafael Ítalo da Silva Matos
rafaelism@hotmail.com
Alex Benício Leandro
alex.leandro@ifg.edu.br
Prof.: Drª. Simone Souza Ramalho (Orientadora)
simone.ramalho@ifg.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
CAPES

Resumo

Este trabalho é fruto de discussões das aulas de Estágio Supervisionado (ES) para propor uma investigação do ensino-aprendizagem dos conceitos de mecânica, bem como sua realização como pesquisa em um projeto no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Assim, esta pesquisa se efetiva para promover a formação dos agentes envolvidos que desenvolvem materiais para serem usados em aulas no Instituto Federal de Goiás - IFG, Campus Goiânia, com os alunos do Ensino superior e no Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás – CPMG, Unidade Nader em Aparecida de Goiânia, com os alunos de primeiro Ano do Ensino Médio e do Nono Ano do Ensino Fundamental. O objetivo principal desta pesquisa é promover a formação do licenciando em Física, que se dará por meio de uma investigação proposta no estágio supervisionado e projeto do PIBIC. A nossa base teórica será feita com trabalhos de Montessori, Pestalozzi, Dewey e Piaget, seguindo nessa linha de pensamento, tais ideias são acrescentadas as proposições de Lipman, e a metodologia do Ensino Filosófico de Física. Semelhante à química que se utiliza de modelos que representam as ligações atômicas, será desenvolvido um Material Didático Expositivo e interativo em duas e três dimensões ('2D' e '3D') como ferramentas didáticas, com o objetivo de diminuir a abstração que se dá no ensino de Física dentro de uma abordagem vetorial.

Palavra chaves: Ensino de Física, Materiais Didáticos de Física, Mecânica, Vetor

Considerações iniciais

As grandes transformações ocorridas no planeta só foram possíveis devido à ação do homem na natureza e suas reflexões e conhecimentos que foram sendo transmitidos ao longo dos anos, ou seja, o trabalho e a cultura que foi dando origem à ciência, que se dá a partir da observação e da experimentação. Existem muitos estudos atualmente, relacionados ao ensino de Física nas escolas de nível médio, evidenciando que nas séries iniciais e, não somente nestas, há uma certa rejeição por parte dos alunos no estudo da Física. Muitos dizem não gostar da disciplina por achar desinteressante ou de difícil compreensão. Muitos autores defendem que a forma de como se ensinar física reflete diretamente na relação ensino-aprendizagem e, consequentemente, no desenvolvimento do gosto do aluno pela ciência, que está de acordo com os objetivos do Programa Currículos Nacionais.

Segundo o Programa de Currículo Nacional (PCN), "o objetivo fundamental do Ensino de Ciências é dar condições ao aluno de vivenciar o que se denominava Método Científico, ou seja, a partir de observações, levantar hipóteses, testá-las, refutá-las e abandoná-las quando fosse o caso, trabalhando de forma a redescobrir o conhecimento. " (BRASIL, p.19 e 20).

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), os Estados são responsáveis por, progressivamente, tornar o Ensino Médio obrigatório a etapa do sistema de ensino equivalente à última fase da educação básica, cuja finalidade é o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como a formação do cidadão para etapas posteriores da vida. Nisto, as Secretarias Estaduais de cada Estado, dentro do que é facultada, e diante das suas várias atribuições, está a de implantar e fiscalizar todas as normas, diretrizes e programas educacionais nas Unidades Escolares.

Sendo assim, o ensino de Ciências no Ensino Médio deve, além de aprofundar o pensar científico (observar os fenômenos, levantar e refutar hipóteses) proposto pelo (PCN) no Ensino Fundamental, tem o dever de formar o cidadão crítico, que observa e atua transformando sua realidade.

A LDB permite que o estado oferte o ensino em parceria com outras entidades e órgãos. Uma destas associações é a polícia Militar. As Escolas das Polícias Militares de todo o país, vem chamando a atenção da sociedade devido às notícias vinculadas na mídia com altos índices de aprovações nos vestibulares das universidades públicas, e pelo desempenho que os alunos estão obtendo nos processos avaliativos tais como os índices do IDEB e ENEM. Já os protestos de vários professores contra a transformação de escolas públicas em escolas militares, não tem destaque na mídia. Na maioria destas escolas observa-se boas bibliotecas, laboratórios, aulas de arte e cidadania, alto custo dos uniformes e mensalidades que excluem grande parte dos alunos mais carentes que não tem a escolha de estudar no sistema privado.

Em Goiás, esse modelo de ensino já pode ser encontrado em 19 escolas distribuídas em vários municípios, com o objetivo de transformar outras 24 novas escolas até o final de 2016 em Colégios Militares, totalizando assim 43 escolas militares em todo o Estado.

Aos alunos de licenciatura conhecem o cenário do ensino básico público pois mesmo que não seja a primeira opção da maioria é o que permite uma certa estabilidade e tem um acesso mais garantido devido as baixas remunerações e condições de trabalho. No IFG após o decreto nº 7.022, de 2009, passou a ofertar cursos de licenciaturas, sendo uma delas a licenciatura em Física que

propõem um estágio curricular obrigatório diferente do modelo atual onde o aluno problematiza sua investigação e aprende as técnicas de pesquisa no final do curso não lhe permitindo aprofundar e adquirir os conhecimentos necessários para que o mesmo atue como um professor pesquisador.

A proposta deste trabalho surge nas aulas de Estágio no IFG, onde o professor convida os alunos a participarem de maneira efetiva da pesquisa, como parceiros da pesquisa e não como meros coadjuvantes, sem, portanto, explorar a escola e seus professores. Foi sugerido, a cada aluno estagiar em escolas de realidades diferentes para que o debate no decorrer das aulas proporcionasse uma visão mais próxima de uma totalidade da educação na região. Desta forma foram escolhidas uma escola estadual tradicional, O próprio IFG (ensino Médio), e um colégio estadual de gestão militar em Aparecida de Goiânia, região metropolitana de Goiânia. Neste ensejo esta proposta de estágio foi submetida no PIBIC, obtendo aprovação e este artigo retrata a fase inicial desta pesquisa.

Enquanto está sendo estudada em uma escola de nível médio a deficiência advinda do Ensino Fundamental, paralelamente, o mesmo estudo de Ensino de Física será aplicado aos alunos de nível superior da área que possuam o curso de Física em sua grade no IFG, Campus Goiânia, visto que muitos destes iniciam o curso superior com deficiências oriundas do Ensino Médio e Fundamental.

O objetivo principal desta pesquisa é promover a formação do licenciando em Física, que se dará por meio de uma investigação feita pelo professor de estágio, orientadora do PIBIC, aluno de estágio e o professor da escola. A preocupação que surgiu depois das reuniões feitas entre os participantes que, direcionando um tipo de abordagem que contribua na superação da abstração da mecânica, contribuindo também, com o desenvolvimento de todos os agentes envolvidos na pesquisa.

Para que seja alcançado este objetivo o licenciando procura contribuir com a superação de uma dificuldade de aprendizado que ocorre tanto no Ensino Médio quanto no Superior, que é o conceito de vetor e suas aplicações, que acompanha boa parte dos conceitos de Física. Porém esta investigação se dá em conceber um Material Didático Expositivo e Interativo (MADEI) para Ensino de Vetores e suas componentes, no sentido de ensinar vetores de uma maneira menos abstrata. Não excluindo que para que este conceito seja bem compreendido é necessário conhecimento em Matemática Básica, em especial, noções de Trigonometria.

Semelhante à química que se utiliza de modelos que representam as ligações atômicas, fabricaremos maquetes ‘2D’ e ‘3D’ (duas e três dimensões), como ferramentas didáticas, com a proposta de aplicações expositivas e interativas. A ideia é que alunos e professores tenham em sala de aula o MADEI que é um material prático para facilitar a o processo ensino-aprendizagem,

buscando melhor visualização e manipulação do problema físico a ser abordado. A proposta desse projeto é desenvolver o MADEI para aulas práticas de Física, voltado para o ensino da Mecânica Newtoniana, que neste trabalho aborda o conceito de vetor.

O trabalho pretende se desenvolver pelos conteúdos de Mecânica referentes ao primeiro ano do Ensino Médio propondo a construção de módulos para ensino de física, mas para este trabalho é analisado o processo de construção do MADEI para uma abordagem vetorial, um conceito fundamental dentro da Mecânica, que possibilita ao professor uma forma menos abstrata de promover o aprendizado por meio da interação professor/aluno/material-didático, desenvolvendo o aprendizado dos conceitos e também o aumento da capacidade cognitiva dos alunos.

Portanto será apresentado referencial teórico que fundamentou e dirigiu as propriedades e características do material didático, seguida da metodologia da pesquisa. No desenvolvimento é apresentado uma análise referente aos laboratórios, finalizando com as características do material didático aliado aos referenciais teóricos apresentados.

Referencial teórico

Neste ensejo para apoiar a pesquisa, buscamos trabalhos de Montessori, Pestalozzi (ROHRS, 2010), Dewey (WESTBROOK, 2010). Piaget (2010), seguindo nessa linha de pensamento, tais ideias são acrescentadas as proposições de Lipman (1990, 1995), agregados a uma metodologia de ensino fundamentada neste último autor que é o ensino Filosófico de Física (2015). Dentro desse raciocínio, esse trabalho traz uma proposta de desenvolvimento de um material didático expositivo e interativo que converge com as ideias desses grandes educadores.

Montessori possui como um de seus elementos essenciais para a educação um modelo construtivista, onde os alunos aprendem trabalhando com materiais ao invés de instruções diretas, os materiais propostos podiam ser colocados a livre manipulação dos alunos para que os mesmos consigam encontrar a solução sem nenhum acompanhamento (ROHRS, 2010). Acredita que utilizando o método científico de fazer observações, levantar hipóteses, entre outros, podem ser agregados a perspectiva do material didático a ser proposto.

Pestalozzi defende um pensamento intuitivo e sensorial. Parte do desconhecido ao conhecido, do concreto ao abstrato, do particular ao geral, da visão intuitiva à compreensão geral (ROHRS, 2010). Acredita que o mais importante não é ensinar certos conceitos logo que surge a

dúvida, mas sim desenvolver a capacidade de percepção dos alunos para que os mesmos consigam solucioná-las.

Dewey acredita na experimentação, porém de uma maneira nova. Sua ideia sobre a educação está baseada no desenvolvimento de capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno, que se forma através da experimentação, que se dá por meio de atividades que explorem o desenvolvimento das capacidades cognitivas e que levem ao aprendizado por meio de ações em situações orientadas pelos professores (WESTBROOK, 2010).

Sugerimos que essa maneira de construir conhecimento, citada por Dewey, poderia ser concretizada no Ensino de Física através de materiais didáticos que facilmente podem ser percebidos e manipulados, facilitando a compreensão de conteúdos abstratos, como por exemplo, vetores. Conteúdo este que, não sendo bem compreendido no primeiro ano do Ensino Médio, traz complicações para o resto de seu aprendizado sobre física.

As teorias desses grandes pensadores comprovam que a construção do aprendizado se dá através da experimentação, sendo cumulativo, em fases, resultado da interação homem-objeto. O principal pensador do século XX que discorreu sobre as interações entre sujeito-objeto foi Piaget e, embora sua obra já tenha quase um século, permanece até os dias atuais como objeto de estudo. Piaget propõe que os alunos se deparem com problemas concretos e com a possibilidade de agir sobre os objetos, manipulando-os, pois assim nasceria o conhecimento (PIAGET, 2010).

Como o objetivo deste material didático é pensar na possibilidade de um desenvolvimento cognitivo, buscamos as contribuições de Matthew Lipman (1990), que propôs o ensino de qualquer disciplina sob um viés filosófico, orientado para o desenvolvimento do Pensar de Ordem Superior (LIPMAN, 1995). Este Pensar de Ordem Superior pode ser desenvolvido numa *Comunidade de Investigação*. Sobre isso, Lipman esclarece:

> ...comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de ideias conjuntamente, construir sobre a ideia dos outros; onde possam pensar independente, procurar razões para os seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar (LIPMAN, 1990, p. 61).

As questões metacognitivas referentes à "importância do pensar sobre o pensar", levantam a importância de algumas disposições específicas da metacognição. Estas disposições passariam por atos, que ele classifica como Atos Afetivos (desespero, pavor e paixão), mentais (admitir, supor, concordar) e verbais (fala) e culminariam em habilidades, entre elas, as de Raciocínio (classificar,

definir, formular questões) e as de Investigação (execução de métodos científicos, tais como medir, medir, observar) (LIPMAN, 1995).

Para desenvolver tais ideias foi necessária a adoção de uma metodologia de ensino que está em acordo com as questões levantadas pelos autores Piaget, Montessori, Buscamos os trabalhos sobre o Ensino Filosófico, que propõem em concordância com Lipman a formação da comunidade investigação agregadas aa seis ideias: o cotidiano aliado ao conhecimento e o lugar do aluno; apresentação de materiais/ elementos/ definições controversas e o debate; realização da prática experimental; questionamentos comuns e perguntas epistemológicas; relatório no formato dos cursos superiores; confecção dos materiais (maquete, vídeo, pôster, cartaz, protótipo 3D, etc.) (JARDIM, 2015).

Metodologia

Para alcançar os objetivos pretendidos foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa do tipo Pesquisa-ação. A Pesquisa-ação supõe que para entender o mundo precisamos concentrar-nos nos contextos, o que envolve prestar atenção à história, à linguagem, à temática, aos participantes de um evento em especial, e assim por diante. Assim, este paradigma de pesquisa contempla as expectativas em torno da intervenção pretendida, pois permite uma análise contextual do ensino de Física e possibilita a elaboração de medidas que visem à melhoria da prática docente (ZEICHNER, 2001).

Assim, esta pesquisa será realizada no IFG, campus Goiânia, com os alunos Ensino superior e no Colégio Militar Unidade Nader em Aparecida de Goiânia com os alunos de primeiro Ano do Ensino Médio e do Nono Ano do Ensino Fundamental. O IFG foi escolhido como um dos campos da pesquisa por ser o local de trabalho dos orientadores e o colégio militar por ser local de estágio dos orientandos.

Sendo importante destacar que após algumas visitas a escola campo de estágio o orientando propôs sua investigação para concorrer a uma bolsa do PIBIC, depois de ter percebido o potencial da investigação. Aproveitando que o CPMG Nader, em particular, reflete o momento de transição destes novos estabelecimentos de Ensino de Gestão Militar criado no ano passado (outubro).

Para coletar os dados serão utilizados; caderno de campo, observações, fotografias, registro das reuniões entre professores, notas em salas de aula, as ferramentas de registro pertencentes à instituição, orientados por (BOGDAN e BIKLEN, 1992) e (FLICK, 2004).

Desenvolvimento

Como pode ser visto todas as alternativas destacam a importância da experimentação no processo de ensino-aprendizagem. A seguir é apresentada uma breve discussão a respeito dos laboratórios para aulas experimentais, por serem a abordagem que mais se assemelha as características do material didático a ser elaborado, bem como as conclusões obtidas por meio dos debates ocorridos nas aulas de ES. Após a discussão desses dados é apresentado quais características convergem para os princípios apresentados e quais as possibilidades para trabalhar com o MADEI em desenvolvimento.

As atividades experimentais em sala de aula ou laboratório são consideradas essenciais para o aprendizado de Física. Entretanto o alto custo dos equipamentos e insumos e a necessidade de um ambiente apropriado para aulas experimentais criam muitas dificuldades para as escolas. No Brasil, é baixo o índice de escolas públicas que possuem laboratório de física, e mesmo na rede particular, é menor que o desejável. Acontece que o alto custo dos equipamentos e insumos e a necessidade de separar uma sala somente para a realização dos experimentos dificultam, e muito, a realização dos mesmos. No Brasil, é baixo o índice de escolas públicas que possuem laboratório de física, e mesmo na rede particular. Só 10,6% das 192.676 Escolas brasileiras do país, entre públicas e privadas, possuíam laboratórios de Ciências em 2012, segundo o INEP, órgão do Ministério da Educação. Dentre as Escolas que tinham o espaço, 60,1% eram públicas e 39,9% eram privadas. O número de Escolas com laboratórios de Ciências cresceu pouco desde 2009, quando eles estavam presentes em 9,3% dos colégios públicos e privados. Considerando apenas as Escolas públicas, os laboratórios de Ciências estavam em 7,9% dessas unidades em 2012. Em 2009, eles existiam em 6,8% dos colégios públicos.

Observando a possibilidade do estagiário, futuro professor, de atuar como agente transformador da realidade educacional e tendo em vista destas dificuldades e deste cenário do ensino este material didático surge como uma alternativa para proporcionar o aprendizado por meio de processos que desenvolvam as habilidades e estimulem o aprendizado, aliados as características do método científico a partir de conceitos já apresentados. O MADEI é composto por barras cilíndricas rígidas, hastes reguláveis (antenas). As barras formariam um ângulo de 90° entre elas, sendo uma delas, móvel para que o mesmo conjunto seja usado de acordo com o objetivo da aula, de duas ou três dimensões com os eixos “X”, “Y” e “Z”. Ainda nestas barras haveria “graduações”, em centímetros onde percorre as antenas fornecendo as medidas dos componentes do vetor.

O vetor teria aparência de seta, bem semelhante aos desenhos dos livros didáticos. A origem do vetor seria na coordenada zero dos eixos que é onde os mesmos se encontram, ou seja, na origem. Ele teria mobilidade rotacional em torno de sua origem e, por ser constituído por antena, pode ser prolongado, que seria variar o modulo do vetor. Este gráfico teria um tamanho de aproximadamente um metro. Também na origem estaria localizado um transferidor para medir o ângulo entre o vetor e os eixos. Assim com estas características, o material pode ser manipulado pelo aluno para que o mesmo por meio de suas tentativas buscasse a solução da proposta levantada pelo professor ou por eles mesmos durante a aula que vai de acordo com as propostas de ensino discutidas por Pestalozzi, Montessori, Piaget. As características que convergem com o pensamento de Dewey são as da experimentação como uma proposta onde o aluno atue em uma atividade, que não necessariamente é uma aula prática, para que seja alcançado o aprendizado.

O MADEI foi pensado para permitir que o professor, ao mesmo tempo que ensina os conceitos, observe as *disposições específicas da metacognição*, *Atos Verbais, Afetivos, Mentais* a desenvolver as *Habilidades de Raciocínio e Investigação*, que são expressas pelos alunos ao manusearem o material e também propicie que os mesmos pratiquem algumas disposições importantes para que seja trilhado o caminho para o *pensar de ordem superior* (LIPMAN, 1990).

Outro fundamento proposto por Lipman é a interdisciplinaridade, assim este material também comtempla esta característica pois possibilita uma relação entre Física e Matemática através de um melhor entendimento da trigonometria, conceitos de seno cosseno e tangente, como consequência uma diminuição da abstração que envolve este ente físico, no caso o vetor que é tão mal compreendido pelos alunos. Assim este material também proporciona abordar os objetivos propostos pelo PCN e LDB, como o senso crítico e investigativo.

Assim a união de uma teoria com atividade prática se daria em forma de exercício com o uso do MADEI. Desta forma o aluno desenvolveria um senso de abstração com a manipulação do vetor. Desta forma posso fazer duas situações. A primeira é estimar o vetor por meio de suas componentes, que seria feita através da manipulação do prolongamento das hastes, ou seja, definindo o tamanho e a localização das componentes no gráfico, o aluno ou professor será capaz de prevê por meio do teorema de Pitágoras o tamanho (módulo) do vetor e calcular por meio da comparação com a mediada direta com uma régua, o erro percentual.

A segunda seria estimar as componentes pelo módulo do vetor e o ângulo com um dos eixos. Esta parte se daria com a leitura do ângulo no transferidor e com a medida do vetor com uma régua.

Após os cálculos o aluno mede a componente com o vetor e verifica qual o erro em relação a previsão feita e as possíveis fontes de erro. Contribuindo assim para o aprendizado de conceitos da matemática como porcentagem, trigonometria numa abordagem interdisciplinar.

Considerações finais

Em nossa vivência nas Instituições de Ensino Superior, é possível verificar, dentro das disciplinas de exatas, um alto índice de reprovação em matérias oferecidas pelos departamentos de Matemática e Física, que caracterizam a crise do ensino de Ciências (POZO & CRESPO, 2009, FOUREZ, 2004). Talvez uma das alternativas utilizadas pelas Instituições de ensino seja a criação de disciplinas que iniciam seus nomes com "*Fundamentos de...*"; "*Introdução de...*" que na verdade não passam de revisões de conceitos básicos na área de Matemática e Física, que talvez não seja a melhor maneira de resolver este problema. Em face desta realidade ficamos ainda a questionar a origem das dificuldades de aprendizado, mas verificamos que o mesmo é observado em todos os níveis escolares e deve ser, portanto, atacado em todos eles.

A utilização deste material didático surge como uma alternativa importante para propiciar um melhor aprendizado dos conceitos de física que podem utilizar das boas experiências realizadas por outros cursos e em outras áreas do conhecimento onde a falta de situações praticas para o aprendizado demanda na utilização de materiais que facilitam e mostram bons resultados como protótipos do corpo humano e modelos de ligações atômicas.

Nesta fase da pesquisa o material ainda não foi finalizado e não foi utilizado em sala de aula mas acreditamos em seus benefícios e esperamos que por meio das discussões e da socialização dos resultados este trabalho consiga melhorar e colaborar com o aprendizado de um conteúdo que é talvez o que seja menos compreendido pelos alunos em todos os níveis de ensino.

Referências:

1. BRASIL. MEC/INEP. Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro com Base nos Resultados nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009.
2. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). v.4 . Brasília: MEC, 1997.
3. BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 33. ed. atual. São Paulo: Saraiva, 2004.
4. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394, Brasília. 20 de dezembro de 1996.
5. BOGDAN, R., BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1992.

6. BOURDIEU, P. Os Usos Sociais das Ciências. Por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice B. Catani. São Paulo: UNESP, 2004.
7. _____. Escritos em Educação. In: NOGUEIRA, M. A. CATANI, A.(Orgs). Petrópolis: Vozes. 1998.
8. FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman Companhia, 2004.
9. FOUREZ, G. Crise no Ensino de Ciências? Investigações em Ensino de Ciências. v.8.n2. 2003. p. 109-123 <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/ArtigoID99v8n2a2003.pdf.> Acesso em 13/02/2012.
10. FOERSTE, E. Parceria na formação de professores. Revista Iberoamericana de Educación, v. 00, p. 1-13, 2004.
11. FREITAS, D. & VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 7, n. 3, 2002.
12. GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. A pedagogia da pesquisa-ação. In: _____. *Questões de método da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez. 2008. p. 211-248.
13. LIPMAN, M. A Filosofia vai à escola. São Paulo: Summus, 1990.
14. _____, M. O Pensar na Educação. Petrópolis, Vozes, 1995.
15. LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
16. NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 17-33.
17. PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 4ª edição. LTC, 2010.
18. PIAGET, Jean. Nascimento da inteligência na criança, O. 4ª edição. LTC, 1982.
19. PIMENTA, S. G., LIMA, M.S.L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2011
20. POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
21. ROHRS, Hermann. Maria Montessori. Tradução Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila.
22. VEIGA, I. P. A.. D' ÀVILA, C. M. (Org.). Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2.ed. Campinas, São Paulo: Papirus,2012.
23. WESTBROOK, Robert B. John Dewey. Org. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010 (Coleção Educadores)
24. ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.).Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisado(a). 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
25. Site: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/28894/mec-comeca-a-avaliar-ensino-de-ciencias/

GT05 - Os Estágios nas Licenciaturas: Formação de Professores e Trabalho Docente

06

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA PEDAGOGIA: O QUE INDICAM AS PRODUÇÕES DO EDIPE?

Eliane Gonçalves Costa Anderi,
Nilma Fernandes do Amaral Santos

RESUMO

O texto que se apresenta é um estado da arte acerca da temática que envolve o estágio curricular supervisionado. Teve como fonte bibliográfica os trabalhos apresentados nas cinco edições do Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (Edipe), no Grupo de Trabalho: Didática, Praticas de Ensino e Estágio (GT 09). Apresenta-se uma reflexão teórica, sob uma linha de discussão preocupada em diagnosticar questões gerais e específicas da temática, acenando para que se coloque em discussão, sobretudo no cenário acadêmico a importância da pesquisa na formação inicial e continuada do professor, seja este da Educação Básica, ou do Ensino Superior.

Palavras-chave: Estágio supervisionado, pesquisa, formação de professores.

O objetivo do presente trabalho é realizar um estado da arte acerca do estágio curricular supervisionado, considerando produções apresentadas em conferências, sessões especiais, pôsteres, relatos de experiências e comunicações orais, divulgados no Grupo de Trabalho (GT-09) de Didática, Práticas de Ensino e Estágio nas cinco edições do EDIPE ocorridas de 2003 até 2013. O EDIPE é um evento cientifico regional que acontece a cada dois anos e pode ser considerado um desdobramento do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), como forma de incentivar em Goiás os estudos e pesquisas nos campos da Didática e das Didáticas Específicas das licenciaturas e possibilitar a divulgação dos estudos por meio do evento. Dada sua importância, justifica-se a proposta que aqui se apresenta. Para atingir tal intento, buscou-se no site[47] do evento, os trabalhos que contêm no título ou entre as palavras-chave, o nome estágio ou estágio curricular supervisionado.

Considerando os procedimentos de busca e seleção descritos acima, excetuaram-se produções dos demais GT, mesmo que estes tratassem de estágio, pois neste trabalho focou-se somente os trabalhos do GT 9. No entanto, fez-se um levantamento do número de trabalhos apresentados nas cinco edições do evento em relação ao GT9 e nesse levantamento buscou-se localizar como que o estágio se apresenta como área de interesse no GT. O que pode ser observado na tabela 1.

[47] Acesso por meio do link: http://www.ceped.ueg.br/

Tabela 1 - Proporção de trabalhos apresentados na temática Estágio dentro do GT 9 de Didática e prática de Ensino nas diferentes modalidades– 2003 a 2013

Edições do Edipe	MODALIDADES TRABALHOS DO GT 9					
	Comunicação oral		Pôster		Relato de Experiência	
	Total GT 9	Estágio	Total GT 9	Estágio	Total GT 9	Estágio
I Edipe	26	5	13	0	-	-
II Edipe	10	0	14	1	-	-
III Edipe	53	2	13	1	-	-
IV Edipe	65	5	10	1	18	0
V Edipe	54	6	30	3	6	1
Total	**208**	**18**	**80**	**6**	**24**	**1**

Fonte: Tabela construída pelas autoras a partir dos dados obtidos nos anais do evento

Na tabela 1 pode se observar que durante as cindo edições do Edipe a média de trabalhos na modalidade Comunicação Oral gira em torno de quase 9% em relação ao total de trabalhos do GT9 o que pode ser considerado razoável tendo em vista a variedade de temas abordados no GT. À primeira edição do evento foi a que contou com o maior percentual de trabalhos apresentados 19,2%, na edição seguinte observa-se que não houve nenhum trabalho na modalidade comunicação oral e somente 1 pôster tratava do estágio , já nos eventos subsequentes verifica-se que a quantidade de trabalhos apresentado, em termos absolutos não superou o I Edipe somente em 2013 no V Edipe é que se alcançou quantidade superior, mas em termos percentuais o I Edipe de 2003 mantém o maior percentual. Uma explicação possível para o percentual de trabalhos sobre estágio da primeira edição do Edipe pode estar relacionada ao fato de que naquele momento o país estava sob o efeito das mudanças na legislação educacional, pois a LDB 9394/96 havia sido aprovada há sete anos antes do evento e a aprovação do Parecer CNE/CP 9 em 2001 que definia os elementos para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica ocorreu dois anos antes do I Edipe, e em 2002 foi aprovada a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Esta inferência se apoia também na leitura dos trabalhos apresentados no evento, pois faziam referência ao texto da lei e traziam algumas questões passou a ser preocupação a partir do texto da lei

como, por exemplo, o surgimento da Prática enquanto componente curricular com tempo e espaço dentro da matriz curricular dos cursos. A questão da dicotomia teoria prática e da pesquisa enquanto elemento formativo também são discussões abordadas nos textos e que tomam os textos legais como referencia.

No entanto quando se trata da modalidade pôster observamos que há uma tendência de crescimento de trabalhos apresentados. A modalidade Relato de experiência surgiu no IV Edipe em 2011.

Na primeira edição do Edipe, foram encontrados seis trabalhos na modalidade Comunicação Orais, todavia, só foi possível acessar cinco trabalhos, que contêm a palavra estágio supervisionado no título. Assim, estamos considerando que o total de trabalhos apresentados nas cinco edições do Edipe totalizam vinte e seis trabalhos conforme pode ser observado na tabela 2.

Tabela2- Quantidade de trabalhos apresentados por edição do Edipe e por modalidade – 2003 a 2013

Modalidade Trabalhos	EDIÇÕES EDIPE					Total
	I Edipe 2003	II Edipe 2007	III Edipe 2009	IV Edipe 2011	V Edipe 2013	
Conferências		1				**1**
Sessões Especiais						**-**
Comunicações orais	5		2	5	6	**18**
Pôsteres		1	1	1	3	**6**
Relatos de experiências					1	**1**
TOTAL	5	2	3	6	10	**26**

Fonte: Tabela construída pelas autoras a partir dos dados obtidos nos anais do evento

A tabela 2 também revela que a quinta edição contemplou o maior número de produções sobre a temática, sendo o aumento mais expressivo ter sido na modalidade pôster. A primeira e quarta edições também apresentaram significativa quantidade de trabalhos, mas na modalidade comunicação oral, ja quinta edição teve apenas um trabalho a mais que essas edições.

Uma vez selecionados os trabalhos, procuramos mapear quais instituições eram representadas em tais produções. O quadro 1 revela este mapeamento:

Quadro 1 - Distribuição dos trabalhos por instituição de Ensino superior – 2003 a 20013

Instituições	**Nº de trabalhos**
Universidade Federal de Goiás-(UFG)	10
Universidade Estadual de Goiás- (UEG) (Unidades: Formosa, Anápolis, Porangatu, Morrinhos, Iporá)	08
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	02
Centro Universitário do Leste de Minas Gerais	01
Universidade do Estado do Amazonas	01
Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues- Rio Verde	01
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	01
Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde	01
Centro Universitário de Anápolis- UniEVANGÉLICA	01

Fonte: Tabela construída pelas autoras a partir dos dados obtidos nos anais do evento

Considerando que o Edipe se trata de um encontro regional, o quadro 1 revela que o evento tem alcance em vários municípios goianos e ainda conta com a participação de instituições de outros estados da federação (Minas Gerais, Amazonas e Pernambuco). O exposto denota a possibilidade de socializar perspectivas distintas e olhares que corroboram para a temática proposta.

Os dados do Quadro 1 também apontam que o maior número de trabalhos apresentados no GT 9 sobre o estágio ficou por conta das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas 80,8% sendo que a UFG foi responsável por 38,5% dos trabalhos, a UEG por 30,8% e a Universidade Estadual do Amazonas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco e o Instituto Federal Goiano foram responsáveis por 11,5% dos trabalhos.

Há que se destacar que dentre os 26 trabalhos apresentados nas cinco edições, a maioria (77%) foi apresentada por professores dos cursos de graduação e 23% foram apresentados por estudantes de graduação sob a orientação de um professor. No primeiro Edipe não houve nenhum trabalho apresentado por estudantes das licenciaturas, no segundo e terceiro Edipe contou-se com a participação de um trabalho escrito por estudantes de graduação, na quarta e quinta edição a quantidade dobrou, ou seja, contou-se com dois trabalhos em cada evento, que foi elaborado por estudantes de graduação estudando o tema estágio. Há de se ressaltar a importância da participação dos estudantes das licenciaturas na apresentação de trabalhos em eventos científicos na área da Didática, pois isto indica que há uma mudança, mesmo que tímida, na direção de uma formação de

professor como intelectual e capaz de produzir conhecimento, em um movimento de superação de uma formação com viés técnico.

Também chama a atenção o fato de que a maioria dos trabalhos apresentados foram relatos de experiência de pesquisas desenvolvidas nos estágios como uma estratégia formativa. Poucos foram resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido pelos professores.

Neste sentido, entende-se que o estado da arte é uma possibilidade de fazer referência ao que já se tem discutido sobre o assunto em pauta, podendo auxiliar na melhoria e/ou desenvolvimento das questões emergentes. Trata-se, portanto, de uma atividade árdua, pois demanda posicionamento crítico e reflexivo, proveniente de leitura de dados e ideias apresentadas, bem como reflexão acerca dos mesmos. Neste processo, nos sentimos participantes de uma roda de conversa, dialogando com os diversos autores dos textos, identificando em suas abordagens algumas similitudes, convergências e especificidades. Nesta roda de conversa, tivemos interlocutores que convergiam em alguns aspectos, os quais abordaremos como mapeando as questões gerais apresentadas nos trabalhos. Os aspectos distintos serão abordados como questões específicas.

Mapeando as questões gerais apresentadas nos trabalhos

O conceito predominante de estágio evidenciado nos trabalhos é o de ele ser momento de imersão dos alunos na realidade educacional tal como apresenta Vieira, Stein (2003). Seu objetivo é, portanto evidenciado por Almeida (2003) ao esclarecer que o estagiário deve apreender e intervir na realidade da escola assumindo uma postura de observador participante. Assim entende a autora, que o futuro professor se aproxima do cotidiano de seu campo de trabalho. A este respeito, Pimenta e Lima (2011) asseguram que o estágio deve ser uma prática integradora das disciplinas do curso e que deve proporcionar a contextualização dos saberes teóricos.

Outro assunto presente nos trabalhos que compuseram este estado da arte, presente nos trabalhos de Pires, Queiroz (2003); Azevedo (2011); Silva (2013) foi à didática de organização do estágio, descrevendo os momentos de observação e apreensão da realidade, coleta de dados, registro reflexivo e o momento de intervenção por meio dos projetos. Para Khaoule (2011) este tipo de orientação implementada no estágio procura substituir uma forma mecânica e burocrática de regulamentá-lo exigindo somente o preenchimento de fichas.

Todavia Noleto (2013), entende a observação como sendo uma etapa do estágio e afirma que ao registrar por escrito o que se observa o estagiário sistematiza pensamentos, organizando-os após reflexão. A autora defende que desta forma o registro retrata escolhas, expressa

concepções e construções conceituais. Em seu trabalho, o registro é instrumento de sua pesquisa. Para as autoras Pires e Queiroz (2003) o registro serviu para apontar dificuldades de escrita dos estagiários e após um mapeamento descobriram os aspectos que mereciam um redimensionamento. As autoras alegam que esse diagnóstico serviu para uma investigação didática e para um encaminhamento formativo. Conforme o evidenciado, seja como instrumento de pesquisa ou de avaliação, o registro escrito e reflexivo tem seu valor no acompanhamento dos objetivos do estágio.

Ao tratar de dificuldades enfrentadas no estágio, as produções de Ghedin (2007), Tartuci (2003), indicam a resistência de professores regentes ao receber os estagiários. A este respeito o autor Silva (2013) revela uma experiência realizada pela Universidade Federal de Goiás (UFG) que vem contribuindo para minimizar esta dificuldade. A UFG por meio do seu projeto institucional de estágio elaborado junto a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) oferece aos professores (da escola campo) uma formação em temática indicada por eles mesmos. Ao término do curso de formação concede a estes profissionais um certificado onde são descritas as atividades realizadas, a carga horária destinada às mesmas e o aproveitamento. Esta iniciativa tem como resultado uma maior aceitação dos estagiários, além de aproximar universidade e escola, fortalecendo o objetivo de formar futuros professores, pode-se inferir com isto que os estagiários não são bem recebidos na escola.

Outra convergência dos trabalhos é a compreensão do estágio, tendo como fio condutor a teoria e a prática. Neste sentido, entende-se que a teoria dota os sujeitos de variados pontos de vista, pois ocorre no estágio por meio de uma ação contextualizada, o que oferece perspectivas de análise.

Nesta compreensão, o estágio é reconhecido como campo de conhecimento e espaço de formação, cujo eixo fundamental é a pesquisa. Observa-se nos trabalhos apresentados uma valorização da pesquisa no processo de formação inicial, questões ligadas à identidade profissional, aos saberes e às posturas ou condutas de professores irão se configurando. Por tais compreensões, entende-se que o saber docente não é formado apenas da prática, pois é nutrido pelas teorias da educação.

Ainda sobre a importância da pesquisa no estágio, Pimenta e Lima (2011), asseveram ao afirmar:

> Na formação de professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também princípio formativo da docência (p.17).

Para Ghedin (2007) o que articula a teoria e a prática é a pesquisa. Esta é instrumento epistemológico e metodológico do processo de construção do conhecimento do professor em formação. O autor aponta a necessidade de desenvolver um modelo de produção do conhecimento no processo de formação de professores, que se oriente por padrões científicos, de modo que possam sistemática e metodologicamente criar um mapeamento das práticas que orientam as ações dos professores no exercício de sua profissionalidade. Conclui que o "estágio como estudo, pesquisa e prática pedagógica da atividade docente cotidiana, envolve o exame das determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas" (GHEDIN, 2007, p. 3).

Ao tratarem o estágio como pesquisa, as metodologias mais utilizadas foram: a pesquisa participante, a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa. Os trabalhos analisados utilizam como referencial teórico orientador Franco (2005), Thiollent (1985) para a pesquisa-ação e Pimenta (1999) para a pesquisa colaborativa. Estas possibilidades de pesquisas colaboram e se justificam por contribuírem com os processos de construção identitária do professor.

Pimenta (1999) e Gatti (1996) são os referenciais que servem de apoio à discussão sobre identidade do professor, ao ressaltarem que esta identidade é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas, por isso não é estática ou fixa e está sujeita às mudanças.

A respeito dos sujeitos, que escreveram os trabalhos selecionados para este estado da arte, evidenciou-se que cinco foram escritos por estagiários, que contaram com a orientação de suas professoras. Os outros vinte e dois, são produções de professores, que revelam, sobretudo, a "sua fala", o "seu olhar" e embasamento teórico, sobre este campo do conhecimento. Este aspecto indica novas possibilidades para futuros trabalhos em que o olhar de outros sujeitos se faça presente, entre estes podem estar os professores das escolas campo, os gestores e os estudantes.

Diante da leitura dos textos que foram capturados para este trabalho, procurou-se também identificar quais os autores que mais são citados e que contribuem para a temática aqui proposta. Como resultado deste interesse, identificou-se que Pimenta e Lima aparecem em 12 dos 27 textos, com a obra Estágio e Docência em publicações desde 2002 até 2012. Pimenta também é citada em outros textos com publicações individuais, aparecendo assim em mais 10 trabalhos, com obras completas dos anos (1994, 1999, 2002 e 2003), entre outros capítulos de livros. Na sequência Libâneo é referência para 9 trabalhos com obras completas de 1986, 1998 e 2003, entre capítulos de livros e palestras proferidas. Os autores Franco (2003) e Freire (1987, 1996, 2011) são citados em 5 trabalhos e Barreiro Gerbran (2006) são citados em outros 4.

Os autores identificados como mais referenciados orientam e dão base para a proposta de desenvolvimento do estágio numa perspectiva de pesquisa, sendo esta orientadora da prática profissional do professor. Estes autores apresentam movimentos que orientam a pesquisa como possibilidade de intervenção na realidade educativa.

Questões específicas evidenciadas nos trabalhos

Entre os trabalhos selecionados houve o tratamento dado ao estágio nas diferentes etapas e modalidades (na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na educação de jovens e adultos, no ensino médio e em disciplinas específicas de Geografia, História, Química e Biologia). Este aspecto evidencia que as questões gerais sobre o estágio curricular, apresentadas anteriormente, não se limitam a apenas uma etapa, modalidade ou disciplina da educação.

De maneira específica, (PANIAGO, FALONE e SANTOS, 2013) e (CARVALHO e KHAULE, 2013) sugerem que o estágio fosse tratado como disciplina. Ressaltam que como componente curricular, não há carga horária específica para o estágio em sala de aula e assim todo ele é "cumprido" fora do ambiente universitário. Convêm salientar que a questão anunciada pode ser resolvida administrativamente sem tratar o estágio como disciplina. A este respeito concorda-se com Pimenta e Lima (2011) que o estágio recebe o nome de curricular para contrapor a ideia de um momento exclusivamente de prática na licenciatura, por isso o estágio é um componente do currículo, "um eixo de todas as disciplinas do curso" (p.44).

Nesta discussão, os trabalhos não apresentam o conceito de disciplina ou de componente curricular, o que inviabiliza uma análise mais acurada sobre a questão, mas levanta algumas questões que podem ser suscitadas, tais como: O que é uma disciplina? E o que é um componente curricular? Qual a diferença entre disciplina e componente curricular? Estas questões apresentam possibilidades para futuras discussões sobre a temática.

Outra abordagem específica e discutida nos trabalhos de Tolentino, Barra (2009) e Almeida (2003) é o estágio vinculado a uma proposta de extensão. O trabalho de Almeida (2003) ressalta a oferta de cursos para os professores e técnico administrativos das escolas campo, procurando beneficiá-los, não os vendo apenas como meios para formação de novos professores. Já no trabalho de Tolentino, Barra (2009) a proposta é investigar o projeto de extensão que surgiu em 1995, na UFG (o mesmo que subsidiou a pesquisa de Almeida). O intento neste, é descobrir as interfaces entre a formação inicial e a continuada, não apresentando resultados conclusivos, pois está em fase de desenvolvimento.

Considerando o exposto no último parágrafo, percebe-se a tentativa, pelo menos inicial, de o estágio ser desenvolvido no tripé da universidade, ou seja, na tríade de ensino, pesquisa e extensão.

Considerações

O estado da arte realizado aponta para estágio como campo do conhecimento, e como espaço de consolidação da relação entre teoria e prática por meio da pesquisa. Para tal, deve-se compreender o estágio como componente curricular, um eixo de convergência de todas as disciplinas do curso. Todavia este fato também se apresenta contraditório, pois na medida em que se toma a pesquisa como elemento formativo no estágio, também se observa, no Edipe, um número pequeno de projetos de pesquisas desenvolvidos pelos professores dos cursos de licenciatura o que aponta para certa fragilidade na produção de conhecimento sobre o estágio.

Pelo exposto, a pesquisa tem fundamental importância na formação inicial de futuros professores, mas é também elemento imprescindível na formação continuada do professor formador de professores, pois é a produção de conhecimento sobre a prática educativa e os seus condicionantes de natureza objetiva e subjetiva que oferece elementos para se conseguir superar alguns problemas que envolvem a formação inicial do professor. Identifica-se ainda, como objetivos para futuros trabalhos, compreender o estágio curricular na perspectiva dos professores que recebem os estagiários, dos gestores e dos alunos, para assim abarcar a compreensão de todos os sujeitos envolvidos no processo.

Referências

1. ALMEIDA, D.B. Estágio do curso de pedagogia em uma escola especial: Apreendendo e intervindo na realidade de um contexto sócio-educativo direcionado a jovens e adultos com surdez. In: Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 1, 2003, Goiânia. Anais eletrônicos. Goiânia: CEPED, 2003. Disponível em: http://ceped.ueg.br/anais/index.htm. Acesso em 10 nov. 2013.
2. AZEVEDO, I. A. M. O estágio supervisionado em educação infantil do curso de pedagogia da UnUCSEH/UEG. In: Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 1, 2011, Goiânia. Anais eletrônicos. Goiânia: CEPED, 2011. Disponível em:< http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/77-102-1-SM.pdf>. Acesso em 10 nov. 2013.
3. BARBEIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.
4. BRASIL. Lei 9394, de 26 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
5. CARVALHO, E. F.; KHAOULE, A. M. K. Questões iniciais para uma política de estágio, 5, 2013, Goiânia. Anais eletrônicos. Goiânia: CEPED, 2013. Disponível em: http://ceped.ueg.br/anais/index.htm>. Acesso em 10 nov. 2013.
6. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer No. CP 09 de 8/05/2001. Brasília, 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura,, de graduação plena. Disponível em http://www.mec.gov.br/cne/pareceres
7. FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.
8. _____. Pedagogia da pesquisa ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, p. 483-502, set./dez. 2005.

9. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
10. _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
11. _____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.
12. GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades**: o desenvolvimento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa, n. 98, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez, 1996.
13. GHEDIN, E. Estágio, pesquisa e a produção do conhecimento na formação de professores (as). Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2, 2007, Anápolis. **Anais eletrônicos**. Anápolis: CEPED, 2007. Disponível em: http://www.ceped.ueg.br/anais/IIedipe/pdfs/conferencia/estagio_pesquisa_%20producao.pdf. Acesso em 10 nov. 2013.
14. KHAOULE, A. M. K. O estágio supervisionado na formação de professores: uma análise do trabalho com projetos de ensino. In: Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 4, 2011, Anápolis. **Anais eletrônicos**. Anápolis: CEPED, 2011. Disponível em:<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/385-858-1-M.pdf>. Acesso em 10 nov. 2013.
15. LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**? São Paulo: Cortez, 1998.
16. LIBÂNEO, J.C. **Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs). Professor reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.
17. LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G.(org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006.
18. NOLETO, S. O. B. O estágio curricular supervisionado como espaço-tempo de formação de professores: a construção do habitus profissional docente, 5, 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos**. Goiânia: CEPED, 2013. Disponível em:<http://ceped.ueg.br/anais/index.htm>> Acesso em 10 nov. 2013.
19. PANIAGO, R. N.; FALONE, S. Z. SANTOS, L. R. S. Estágio-pesquisa no Instituto Federal Goiano: limites e possibilidades, 5, 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos**. Goiânia: CEPED, 2013. Disponível em: <http://ceped.ueg.br/anais/index.htm> Acesso em 10 nov. 2013.
20. PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.
21. _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
22. PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.
23. PIRES, E.S.; QUEIROZ, V.F. Prática de ensino no curso de pedagogia: um espaço de possibilidades frente os desafios educacionais da atualidade. In: Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 1, 2003, Goiânia. **Anais eletrônicos**. Goiânia: CEPED, 2003. Disponível em:< http://ceped.ueg.br/anais/index.htm> Acesso em 10 nov. 2013.
24. SILVA, C. C. O estágio como elo entre teoria e prática, 5, 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos**. Goiânia: CEPED, 2013. Disponível em:< http://ceped.ueg.br/anais/index.htm> Acesso em 10 nov. 2013.
25. TARTUCI, D. Saberes e práticas educativas: contribuições da didática e prática de ensino na formação de professores das séries iniciais. In: Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 1, 2003, Goiânia. **Anais eletrônicos**. Goiânia: CEPED, 2003. Disponível em:<http://ceped.ueg.br/anais/index.htm> Acesso em 10 nov. 2013.
26. THIOLLENT. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.
27. TOLENTINO, T.; BARRA, V. M. L. Relato de experiência: projeto de extensão prática de ensino e formação continuada de professores. In: Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 3, 2009, Anápolis. **Anais eletrônicos**. Anápolis: CEPED, 2009. Disponível em: http://ceped.ueg.br/anais/index.htm. Acesso em 10 nov. 2013.
28. VIEIRA, L. A.; STEIN, M. G.D.F. Estudos realizados sobre a prática de ensino e estágio curricular supervisionado. In: Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 1, 2003, Goiânia. **Anais eletrônicos**. Goiânia: CEPED, 2003. Disponível em: http://ceped.ueg.br/anais/index.htm. Acesso em 10 nov. 2013.

07

O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO POR PROJETOS: UMA POSSIBILIDADE DE MATERIALIZAR A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

Divina Célia Stival Fortunato
Universidade Estadual de Goiás - UEG
Graduanda em Pedagogia
divinacelia23@hotmail.com
Larissa Dayane Soares da Costa
Universidade Estadual de Goiás - UEG
Graduanda em Pedagogia
larissaddayane@hotmail.com
Leidianne de Morais Francisco
Universidade Estadual de Goiás - UEG
Graduanda em Pedagogia
leidiannemorais@hotmail.com
ET 4: Formação e Profissionalização Docente

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar relatos de experiências acerca das vivências no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II, realizado no 7º e 8º períodos do curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás, Campus Inhumas, no ano de 2014. O trabalho desenvolvido estruturou-se a partir dos fundamentos e princípios do trabalho por projetos, que concebe a criança como um ser ativo, co-autora de seu desenvolvimento. A partir do embasamento teórico de estudiosos como Barbosa e Horn (2008), Anjos (2012) desenvolvemos nosso estágio na perspectiva de romper com práticas escolarizantes na educação infantil. Este percurso nos fez compreender a necessidade da efetiva materialização da pedagogia da infância nas instituições infantis.

Palavras-chave: Educação infantil, Estágio, trabalho por projetos, pedagogia da infância.

Introdução

O estágio é constituído de dilemas, desafios e possibilidades que nos faz refletir e compreender o significado da docência; caracteriza-se como um fio condutor na construção da identidade profissional. Por meio do estágio conseguimos ampliar nossos olhares, este que agora é sensível e observador, que vê e compreende a criança como ser histórico e cultural como sujeito de direitos.

Compreendemos, de acordo com as perspectivas atuais, que a metodologia de trabalho por projetos seria a mais adequada para a educação da infância por considerar a criança como um ser ativo, criativo, com potencial extraordinário.

Partindo do pressuposto de que a criança é um sujeito histórico, social, cultural e único, trabalhar com projetos é considerá-la de fato protagonista do processo que deve ser constituído por vivências significativas, envolvendo muita experimentação e o trabalho com múltiplas linguagens. Assim, em nossa trajetória percebemos, que o trabalho por projeto é uma das alternativas na educação infantil que favorece a criança vivenciar a tão sonhada Pedagogia da Infância.

Problema

O trabalho na Educação Infantil se faz por meio das interações e brincadeiras, isso exige dos professores, uma organização do tempo e do espaço como elementos acolhedores e desafiadores, onde possam ser vivenciadas experiências pessoais e coletivas, que precisam ser planejadas com intencionalidade. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), a criança é um

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Convictas dessa perspectiva é que optamos em organizar nosso Projeto Coletivo de Estágio estruturado nos princípios do trabalho por projetos, este que centra na perspectiva da experiência coletiva, cooperativa e aponta uma nova posição para professor que passa ser co-criador do saber com os seus educandos e não mais o único detentor do conhecimento.

Diante disso, tínhamos uma problemática a ser equacionada no Estágio II, etapa que retornamos para os campos para o desenvolvimento do Projeto de intervenção - *Como proporcionar, nos campos de estágios, um trabalho efetivamente significativo por meio de brincadeiras e interações tendo em vista a perspectiva da criança como sujeito de direitos?*

Objetivos

- Romper com a dicotomia entre teoria e prática, tendo o estágio como elemento articulador na formação de novos profissionais;
- Contribuir com a formação de seres críticos e autônomos na perspectiva da Pedagogia da Infância;
- Reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Oportunizar às crianças o contato com diferentes linguagens;
- Aproximar família -instituição- comunidade.

Metodologia

O estágio deve ser percebido como elemento articulador no currículo de formação, pois para muitos estudantes é por meio do estágio que experimentam a primeira aproximação com a prática pedagógica.

As concepções atuais compreendem que a ação educativa deve ser pautada na Pedagogia da Infância que define a criança como sujeito de direitos, e a infância como "tempo de direitos e um tempo a ser vivido em termos de exploração de múltiplas linguagens" (RECH, 2006, p. 64).

Reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem requer o redimensionamento da concepção de Educação Infantil, principalmente no tocante ao currículo e organização da prática pedagógica. O trabalho por projetos tem como princípios criar situações significativas de experimentação, exploração, autonomia, relações cooperativas e interativas com as crianças.

> Essa visão de organização do trabalho pedagógico considera as crianças como co-autoras do seu processo de aprendizagem, tirando-as do lugar de passividade que a escola as têm colocado para um papel ativo e participativo. (BARBOSA, HORN, 2008, p. 84)

O trabalho por projeto favorece a formação de seres críticos e autônomos, pois o conhecimento é construído por meio do diálogo, da pesquisa, do contato com diferentes linguagens, na interação com o outro oportunizado pelo levantamento de muitas hipóteses e experimentação.

Esta não era a configuração que encontramos em nossos campos de estágio, o que vivenciamos foi uma rotina de cuidado desvinculada do seu caráter educativo, atividades mimeografadas, ênfase no produto, memorização e repetição, conteúdos e/ou temas trabalhados segundo datas comemorativas e crianças sem usufruir de um dos seus direitos essenciais. Nas palavras de Faria e Dias (2007, p.70)

> O brincar é uma das formas privilegiadas de as crianças se expressarem, se relacionarem, descobrirem, explorarem, conhecerem e darem significado ao mundo, bem como de construírem sua própria subjetividade, constituindo-se como sujeitos humanos em determinada cultura.

A perspectiva do nosso estágio era sinalizar para os campos que é possível, romper com rotinas cristalizadas que usurpam o direito das crianças viverem plenamente sua infância, para tanto, estimulamos a curiosidade, a exploração e questionamentos através das artes plásticas e gráficas, fotografia, poesia, literatura, diferentes brincadeiras e ainda a articulação da família nas ações desenvolvidas com as crianças.

O trabalho por projetos surge da própria experiência do grupo, levando tanto os educadores quanto as crianças a se inquietarem em torno de alguma questão que se queira conhecer. Deste modo, a proposta fundamentou-se em obras como "Projetos Pedagógicos na Educação Infantil" de Barbosa e Horn, que salientam:

> A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, dúvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. (...) a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos. (2008, p.87)

Neste contexto, a observação das crianças deve ser o ponto de partida, buscando conhecer interesses, curiosidades e desejos. O planejamento também é um poderoso instrumento dentro do trabalho por projetos, é um meio de redimensionar as ações do professor entendendo as crianças como sujeitos capazes.

Para atender os interesses e necessidades das crianças que acompanhamos no Estágio I, buscamos uma fundamentação consistente, dentre ela entramos em contato com outra obra importante "Estágio na Licenciatura em Pedagogia – Arte na Educação Infantil" de Cleriston Izidro dos Anjos (2012).

A obra traz uma reflexão sobre a arte como linguagem, que segundo Anjos (2012, p. 21-22) "é tão importante quanto as demais áreas do conhecimento e, para tanto, ela precisa ser considerada como elemento fundamental de uma proposta de formação integral da criança".

Propomos a construção diária de cartas e/ou bilhetes coletivos para colegas que não estavam presentes na aula, aos funcionários da escola, aos pais informando o andamento do nosso projeto e convite à pessoas da comunidade que pudessem contribuir com a proposta desenvolvida.

Brandão e Rosa (2011, p. 7 e 8) argumentam "[...] a favor da possibilidade de que as crianças menores de seis anos ampliem suas habilidades de uso da linguagem escrita nas situações de seu cotidiano [...]." Isto desde que as crianças o façam com prazer e ao mesmo tempo não firam os seus direitos de aprender brincando.

Deste modo, o Estágio curricular configura-se como um espaço de conhecimento, análise, aprendizagem, superação entre a dicotomia teoria/prática e se apresenta como possibilidade real de intervenção na vida da escola e de toda a sua comunidade.

Resultados

O Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil possibilitou-nos compreender a criança como sujeito de direitos e protagonista em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 61) o estágio "é campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender [...]."

Buscando romper com uma sucessão de atividades e atribuir a interação entre as crianças, levamos a proposta de preparar uma salada de frutas coletiva, onde cada criança tinha liberdade e autonomia para explorar os utensílios e as frutas,o que nos trouxe como resultado um momento de múltiplos saberes e fazeres, pois as crianças saíram da rotina e não precisavam esperar a vez de serem chamadas pela professora, pois naquele momento podiam se sujar, comer, conversar, trocar ideias e experiências.

Outro resultado conquistado por meio do trabalho por projeto foi aproximação família/instituição/comunidade, lição que aprendemos com Barbosa e Horn (2008) que afirmam que é imprescindível construir uma escola sem muros. A partir desse entendimento, propomos o momento "Família pinte comigo", mediado pela artista plástica da cidade, Anália Cássia Gonçalves, onde as crianças e suas famílias fizeram a releitura das obras de Ivan Cruz.

Portanto, as vivências do Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil nos levaram à compreensão de que ao trabalharmos com projetos não estávamos apenas desenvolvendo uma metodologia mais interessante para as crianças, mas possibilitando-as a vivenciarem plenamente a sua infância.

Considerações finais

O Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil nos oportunizou conhecer e experimentar uma proposta que veio dar vida e sentido ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, visando superar o modelo tradicional de educação. Por meio do estágio construímos novas e relevantes concepções de criança, infância e educação infantil.

Uma das funções da Educação Infantil é ampliar o que as crianças já sabem, garantir o direito de viver a infância colaborando com um processo de formação ativa e autônoma, estimulando curiosidade e criatividade, proporcionando experiências significativas. É necessário instigar a curiosidade da criança por meio das vivências e interações, pois o conhecimento só terá significado

quando contextualizado, por isso, o trabalho por projeto se dá a partir de um problema real do grupo, sendo construído segundo Barbosa e Horn (2008) para e com a criança.

Vislumbramos que é possível romper com as práticas escolarizantes na educação infantil ao experienciarmos a perspectiva de trabalho por projeto, por meio de várias linguagens, fazendo com que a criança deixe de ser passiva e assuma o protagonismo do processo.

Referências

1. ANJOS, Cleriston Izidro dos. *Estágio na Licenciatura em Pedagogia:* Arte na Educação Infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

2. BARBOSA, Maria Carmem Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil***.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

3. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi, ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). *Ler e escrever na educação infantil* – discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

4. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

5. FARIA, Vitória Líbia Barreto; DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. *Currículos na Educação Infantil:* diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.p. 70.

6. PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência***:** *diferentes concepções*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

7. RECH, Ilona Patrícia Freire. A hora da atividade. In: MARTINS FILHO, Altino José. *Infância Plural***:** crianças do nosso tempo. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.p. 62-63.

Simpósio temático 06

Cibercultura e inclusão digital: políticas e formação docente

Coordenação: Daniela da Costa Britto Pereira Lima; Maria de Fátima Teixeira Barreto; Mirza Seabra Toschi.

Comunicações

1. *Tecnologias assistivas: contribuições para a implantação de políticas e práticas pedagógicas inclusivas e educacionais* - Gisele Gomes Avelar Bernardes Daniela da Costa B. Pereira Lima.

2. *Timeline: percepções divergentes e convergentes de discentes e docentes acerca das redes sociais e suas contribuições pedagógicas em centro de ensino médio no Tocantins* - Ângela Noleto da Silva.

Simpósio Temático 06

CIBERCULTURA E INCLUSÃO DIGITAL: POLÍTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Doutora – UFG
professoradanielalima@gmail.com
Maria de Fátima Teixeira Barreto
Doutora – UFG
fato823@terra.com.br
Mirza Seabra Toschi
Doutora – UEG
mirzas@brturbo.com.br

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) fazem parte da vida em sociedade, estando presente nos lares, locais de trabalho, lazer, escolas, promovendo transformações nas relações humanas. Essas transformações solicitam reflexões em torno do significado delas na vida social, afetiva, profissional e educacional.

Vários pesquisadores, tais como Kenski (2007), destacam o valor da linguagem digital ressaltando sua influência na constituição de conhecimentos, valores e atitudes. Com isso, a escola vive novos desafios junto a novas potencialidades educadoras, integrando em suas ações as novas linguagens e os novos modos de expressão que se desenvolvem a partir das TDIC (BELLONI, 2009). Santaella (2004) apresenta os vários leitores que se formam no ambiente virtual. A escola em meio a esse processo de integração das novas tecnologias de comunicação em suas práticas, não só pode assegurar a democratização do acesso aos meios técnicos de comunicação, como pode também dar condições para que as novas gerações possam fazer essa apropriação de forma ativa e crítica.

Assim, mais importante do que incorporar tecnologias no cotidiano das escolas é refletir sobre mudanças que estão acontecendo nesta importante instituição social. Qual tem sido e qual pode ser o papel das TDIC nesse ambiente de formação? Repensar a função da escola na contemporaneidade é tarefa que se apresenta aos educadores, não apenas na perspectiva técnica, mas também nos aspectos políticos, científicos, sociais, pedagógicos, utópicos, desafiadores que se apresentam aos agentes escolares.

Além da circulação do conhecimento por meio das TDIC que são acessadas em todo o mundo e podem ser utilizadas na educação presencial, tanto básica quanto superior, esse conhecimento também pode produzido, compartilhado, criado e ofertado por meio do ambiente virtual, desenvolvido na modalidade de educação a distância. Peters (2009), um dos pesquisadores na área da EaD, argumenta que não se tem como negar a importância da educação a distância para atingir

uma educação que amplie a oferta e atenda a população para o desenvolvimento das nações, porém, não pode ser qualquer EaD, ou seja, uma EaD de qualidade, enquanto uma prática social-educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação, voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora (LIMA, 2014).

Entretanto, seja no contexto presencial ou a distância, não se pode desconsiderar o papel das políticas públicas na inclusão, utilização, veiculação e formação dos professores para o uso das TDIC enquanto delineadoras das ações e propostas a serem desenvolvidas.

Este Simpósio Temático (ST) tem por objetivo promover a discussão e reflexão acerca das políticas públicas e utilização das TDIC no âmbito da cibercultura e da inclusão digital, abarcando os limites, possibilidades e contradições de seu uso na formação e ação docente, em contextos presenciais ou a distância. Busca-se nesse ST aprofundar compreensões em torno do que vem a ser as TDIC e a cibercultura; do seu papel na educação e na sociedade atual, bem como sua relação com a inclusão digital e social das pessoas, enfocando as políticas públicas para a inclusão digital e a formação do profissional da educação.

Referências:

1. AZEVEDO, J. M. L. De. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
2. BELLONI, Maria Luiza. Da tecnologia á comunicação educacional. In: *O que é mídia-educação*. Coleção polêmicas do nosso tempo. 3° ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
3. KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias também servem para informar e comunicar; Tecnologias também servem para fazer educação . In: *Educação e Tecnologias* - O novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus Editora, 2007.
4. LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
5. LIMA, Daniela da Costa B. P. *Relatório técnico 2* - Processo de expansão de EaD no período 2002-2012. Projeto Conselho Nacional de Educação e Unesco, 2014. Disponível em: < http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19042&Itemid=1228>. Acesso em: 10 jan. 2015.
6. PETERS, Otto. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2009.
7. TOSCHI, Mirza Seabra. Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. *Série-Estudos*, n. 19, p. 35-42, 2005.
8. SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço* – O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

01

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E EDUCACIONAIS

Gisele Gomes Avelar Bernardes
Universidade Estadual de Goiás
giseleavelar@yahoo.com.br
Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Universidade Federal de Goiás
professoradanielalima@gmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é contribuir para uma reflexão sobre diversidade e politicas públicas educacionais inclusivas no Brasil com foco no processo de construção da prática pedagógica com o uso das tecnologias assistivas. A metodologia utilizada para alcançar tal objetivo foi o estudo teórico bibliográfico. Para tanto, foram realizadas consultas a artigos e livros que abordam a temática, fundamentando-se nas obras de: Amaral (2012); Berch e Sartoretto (2010,2013); Draco e Rodrigues (2008); Galvão Filho (2011); Gomes (2007); Gugel (2007); Fleuri (2003); Maciel (2000); Mazzota (1999); Oliveira e Silva (2006); Oliveira et al (2000); Paula e Costa (2007); Rodrigues e Sobral (2012); Silva e Brandim (2008); Werneck (1997), dentre outros. Os resultados deste estudo revelaram, primeiramente, a complexidade dessa realidade, com os diferentes fatores e variáveis influenciando diretamente nesse processo de apropriação da tecnologia assistiva para a inclusão educacional. Evidenciaram que cabem às escolas de ensino regular desenvolver uma cultura escolar pautada nos direitos humanos com práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto, as tecnologias assistivas permitirá a construção dessas práticas promovendo a escolarização dos alunos com deficiencia. Se, por um lado, as realidades e transformações relacionadas à inclusão e ao uso das tecnologias assistivas começam a permear o espaço escolar, compreende-se também que os avanços ainda são muito difíceis e lentos, devido ao imobilismo e as contradições do paradigma tradicional de ensino.

Palavras-chave: Tecnologias assistivas. Políticas educacionais de inclusão. Práticas pedagógicas.

Introdução

O texto tem como objetivo fazer um estudo teórico bibliográfico e discutir questões sobre a diversidade, políticas públicas inclusivas que têm ocasionado um sério debate entre os estudiosos, especialmente os da área da educação. O sistema educacional brasileiro é formado por uma diversidade cultural, étnica, de gênero, sexualidade e de pessoas deficientes. Desta maneira, a escola deve priorizar em seu currículo ações que propiciem a valorização e o respeito à diversidade, inserindo recursos como as tecnologias assistivas na prática pedagógica. Nosso objeto de estudo é o uso dessas tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Para alcançar o objetivo, discutimos as políticas de inclusão educacional e as tecnologias assistivas para o uso pedagógico que buscam ampliar ou compensar as habilidades desejadas pelo aluno deficiente.

Justifica-se o estudo sobre essas tecnologias por se tratar de um recurso para a inclusão escolar e social, ao encontro de um atendimento escolar especializado que favoreça a inserção do aluno deficiente, promovendo a educação de qualidade.

O presente texto se estrutura da seguinte forma: Educação e Diversidade; As políticas públicas de inclusão educacional no Brasil, As tecnologias assistivas na prática pedagógica.

Educação e diversidade

O texto aborda a diversidade especificamente sob o aspecto cultural, fenômeno que sempre acompanhou a humanidade. Há diversas tradições culturais, algumas mais popularizadas e valorizadas e outras pouco conhecidas e menos respeitadas. Para Draco e Rodrigues (2008), a diversidade pode estimular a busca pelo pluralismo que contemple as variações na cultura.

Diante dessa realidade social diversa, não podemos deixar de abordar a relação entre educação e diversidade, pois a escola é um espaço social e, segundo Drago e Rodrigues (2008), é formada por uma representação da sociedade. Em razão disso, se caracteriza como um espaço diverso e, pelo fato de proporcionar a diversidade, constrói a identidade e a subjetividade do individuo. Portanto, valorizar as diferenças é valorizar cada ser humano. Gomes (2007) concorda que a diversidade e a identidade não são algo inato, mas se constroem em um determinado contexto social, político e cultural.

Tomamos também como referência Oliveira et al (2000) no que se refere ao multiculturalismo na educação e à formação do sujeito ético numa sociedade pós-moderna. Partindo do pressuposto de que não há como refrear a suposta homogeneidade cultural construída ao longo do desenvolvimento da humanidade pelos diversos grupos étnico- culturais e que a heterogeneidade cultural tem-se constituído predominantemente na sociedade, há que se reconhecer que muitas são as dificuldades diante da nova realidade.

Um dos obstáculos que se interpõe na busca da convivência pacífica e tolerante relaciona-se à visão de que, não raro, a diferença é associada à inferioridade e desigualdade e o outro, que é diferente porque é diverso e plural, torna-se inferior.

No campo educacional utiliza-se de um discurso de respeito ao diferente, de inclusão social e educacional, porém, a tolerância se dá a partir de imposições, através de leis que nos obrigam a agir de tal maneira. Assim Oliveira et al (2000) propõe a reflexão sobre um multiculturalismo na educação que busque ressignificar o universalismo - frente à pluralidade cultural -, fundamentado em ações educacionais que fortaleçam as práticas éticas.

Utilizando os argumentos de Silva e Brandim (2008), o multiculturalismo crítico levanta a bandeira da pluralidade de identidades culturais (a heterogeneidade como marca de cada grupo) e opõe-se à padronização e uniformização, definidas e impostas pelos grupos dominantes.

Nesse sentido, a escola, que por sua vez deveria garantir ao aluno o direito de se mostrar diferente, heterogêneo de forma positiva, superando os pontos negativos, nega esse direito, reforçando as normas homogênicas. Assim, a escola, que possui um discurso de debate contra a homogeneização e o preconceito, ainda tem permanecido refratária à diversidade.

Para Drago e Rodrigues (2008), a diversidade e a complexidade são entendidas como foco central de mudança e a escola necessita rever o modo como percebe o ser humano. Pode tomar medidas simples, cumprindo o que muitas vezes lhe parece um bordão. Para formar um cidadão crítico e consciente, primeiramente, ele deverá ser respeitado e incluído. E ao abordar o tema diversidade, especialmente no contexto escolar, cabe resgatar as possibilidades de sua inserção por meio da inclusão do indivíduo/aluno na escola comum.

Portanto, o conceito de diversidade e inclusão social não está ligado, apenas, aos grupos com diversidade cultural, étnica, de gênero e sexualidade que sofrem discriminação e preconceitos, impedindo-os de ter os mesmos direitos de cidadania, mas também se refere às pessoas com algum tipo de deficiência.

Nesse prisma, a inclusão para Drago e Rodrigues (2008) não se refere apenas ao "dar acesso" aos alunos deficientes na escola comum, mas ultrapassa essa colocação: é preciso garantir os seus direitos. A inclusão requer a quebra daquilo que está cristalizado e que faz as pessoas ficarem à margem da sociedade, da escola e do conhecimento. Diante disso,"A sociedade, para todos conscientes da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados" (WERNECK, 1997, p. 21).

Para Werneck (1997), o processo da inclusão social tem construído, ao longo dos anos, um tipo novo de sociedade, visando alcançar transformações na mentalidade das pessoas e também do próprio deficiente e dos grupos discriminados. Nos últimos anos, o movimento de inclusão social luta e espera por uma sociedade que entenda o direito das pessoas diferentes e a importância do valor da diversidade humana, aceitando-a, a fim de se tornar uma sociedade inclusiva, reconhecendo e valorizando cada indivíduo. Em razão disso, a escola inclusiva exige um novo contexto educacional, para envolvê-la e estimular todos os alunos. De modo que, a educação não pode se calar frente a esse contexto no qual está inserida.

Políticas públicas de inclusão educacional no Brasil

A Constituição Federal (CF) de 1988, no artigo 205, determina que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e que, com a ajuda da sociedade, tem o papel de formar cidadãos. O artigo 208 da CF, inciso III, propugna o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino." Diante disso, o Estado deverá dispor de atendimento educacional especializado e de igualdade nas condições de acesso.

Ainda, segundo a CF de 1988, é dever do Estado criar programas de prevenção e de atendimento especializado para pessoas com necessidades especiais, sua integração e treinamento para o mercado de trabalho e a garantia de acesso adequado.

Nessa perspectiva, Oliveira e Silva (2006) demonstram que, com a criação da Constituição de 1988, muitos direitos foram assegurados às pessoas com deficiência, entre eles os benefícios na área da saúde, como consta no artigo 23, da CF: "é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios cuidar da saúde e assistência públicas, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiências". Assim, o Ministério, da Saúde, junto ao Sistema Único de Saúde (SUS), expediu uma série de atos legais de direito à saúde assistida integral das pessoas com deficiência na sociedade brasileira. As autoras ainda pontuam que as políticas do setor de saúde pública têm como propósito reabilitar a pessoa com deficiência, em sua capacidade de desempenho humano, de modo a ser útil na vida em sociedade.

Mazzota (1999) aborda que na década de 60 foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024/61. A lei afirmava que os deficientes deveriam ser "enquadrados" no sistema geral de educação, ou seja, ele já estaria numa sala regular de ensino, porém, com todas as suas limitações, e teria que acompanhar o desenvolvimento dos demais, pois o currículo não seria alterado, cabendo a ele adequar-se ao sistema de ensino. Da referida Lei é importante destacar o artigo 2º, que dispõe: "A educação é um direito de todos e será dado no lar e na escola." E o artigo 88: "A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade."

Depois de longo período de exclusão e segregação social e educacional, fez-se necessária a integração desses alunos especiais no sistema geral de educação. E a LDB 4.024/61 (juntamente com pais e profissionais envolvidos na luta da educação para todos) teve como base os princípios da normatização segundo as quais toda pessoa deficiente teria o direito de viver um padrão de vida semelhante ao de toda a sociedade (MAZZOTA, 1999).

Ainda de acordo com o autor, a criação da lei LDB 5.692/71 certificou o direito ao educando de 1º e 2º graus a proporção e formação necessária para o seu pleno exercício na sociedade. Também

assegurou aos alunos com deficiência física e mental que apresentem atrasos ou superdotação um tratamento especial, que os conselheiros regionais poderiam definir.

A lei de número 8.069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabeleceu no parágrafo primeiro que toda criança deverá receber atendimento especializado e nenhuma criança ou adolescente poderá sofrer negligência ou discriminação ou omissão de seus direitos fundamentais. Essa Lei veio fortalecer os direitos das crianças (BRASIL,2001).

Posteriormente em 1996, elaborou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/1996), na qual consta um capítulo específico para o ensino de pessoas com deficiência. No artigo 58, fica evidenciado que a educação especial é uma modalidade de educação escolar para as pessoas com deficiências, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Fica claro no parágrafo 1º que: "Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial." E o parágrafo 2º determina que "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular."

A LDB 9.394/1996 dispõe, no artigo 59, o direito a toda criança com deficiência ao ensino na rede regular de ensino, com o apoio de um professor especializado, porém, é pouca a oferta de professores para o atendimento nessa área, sendo necessário mais incentivo na formação de professores para a inclusão.

O Brasil (1999) apresentou o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais*, com adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais como condição necessária à aprendizagem do aluno especial, tanto nas manifestações de dificuldades como nas manifestações das capacidades e talentos. Tais adaptações são baseadas em alguns pressupostos: flexibilidade, trabalho cooperativo e participativo, observação e respeito ao ritmo de aprendizagem, do modo de aprender, respeito ao grau de tolerância e fadigabilidade do aluno, permitindo que as pessoas participem de uma programação tão normal quanto lhes sejam possíveis.

As leis e programas têm como objetivo atender de forma igualitária, especialmente na educação, as pessoas com deficiência bem como as pessoas marginalizadas pelo sistema. A Escola Inclusiva é o modo mais eficaz para a construção de cidadãos mais humanos e solidários.

Diante de toda a diversidade encontrada na educação é de suma importância que as escolas possuam um quadro de profissionais especializados, propiciando que a inclusão aconteça, respeitando os deficientes que estejam capacitados a superar os limites físicos e psicológicos.

Maciel (2000) destaca que, para mudar o quadro de marginalização dessas pessoas que sofrem preconceitos e são discriminadas na sociedade, é preciso uma alteração social, uma inclusão escolar, programas sociais, cumprimento da legislação vigente, uso das mídias e de novas tecnologias para garantir uma educação inclusiva.

As tecnologias assistivas na prática pedagógica

Rodrigues e Sobral (2012) lembram que na história da humanidade várias foram as criações de instrumentos com o objetivo de aumentar ou compensar uma função do organismo e que poderiam substituir funções sensoriais ou motoras perdidas pelo ser humano.

Gugel (2007) concorda que houve avanços importantes desses instrumentos, especialmente para as pessoas com deficiência, sobretudo em relação às ajudas técnicas ou elementos tecnológicos, e aqueles que já vinham sendo utilizados foram se aperfeiçoando ao longo do tempo. E é nesse sentido que Rodrigues e Sobral (2012) apontam que, com o uso das tecnologias, surgem expectativas de suprir as necessidades das pessoas deficientes, principalmente no espaço escolar, pois esses instrumentos poderão auxiliar no seu processo de aquisição do conhecimento, facilitando o acesso.

Galvão Filho(2011) salienta que, mesmo com a crescente consciência social e as diretrizes para a inclusão, ainda há carência de iniciativas que façam um elo entre as pessoas, em uma sociedade excludente. Pois, mesmo com as diretrizes regulamentando sua inclusão na rede regular de ensino, as pesquisas ainda evidenciam que as pessoas deficientes vêm sendo excluídas, e seu acesso e permanência na escola ainda são questionados, partindo do discurso de que as escolas não estão preparadas. Seguindo o raciocínio do autor, Rodrigues e Sobral (2012) apontam que ainda se presencia a exclusão e segregação de alunos com deficiência, pois predomina um paradigma educacional hegemônico, marcado pela transmissão e memorização das informações de forma padronizada, ou seja, um modelo educacional que não suporta as diferenças (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2011). Diante dessa realidade, faz-se necessária a construção de novas possibilidades para diminuir as desigualdades. E com o avanço das tecnologias surgem novos caminhos.

A tecnologia assistiva é uma desses avanços, que auxiliarão e ampliarão as habilidades desejadas do deficiente. Para os alunos com deficiência, o uso das tecnologias assistivas é uma maneira de proporcionar o acesso ao conhecimento e seu desenvolvimento.

Para as autoras Bersch e Sartoretto (2013), tecnologia assistiva é um termo ainda novo, que pode ser identificado como um arsenal de recursos e serviços que contribuem ou ampliam habilidades de pessoas com deficiência e ajudam a promover uma vida independente e inclusiva.

Segundo Galvão Filho (2011, p. 4), a tecnologia assistiva é "uma área do conhecimento e de pesquisa que tem se revelado como um importante horizonte de novas possibilidades para a autonomia, comunicação, inclusão escolar e social da pessoa deficiente."

Amaral (2012) aponta que na sociedade brasileira não são mais ficção as tecnologias a favor das pessoas com deficiência para exercerem determinadas funções. O autor concorda que a tecnologia assistiva é uma delas e não é só uma cadeira de rodas ou próteses, mas algo inovador, que promove a independência do deficiente ao realizar uma tarefa.

A tecnologia tem um papel importante no dia a dia dos deficientes e das pessoas que os cercam, já que proporciona interação e resgate da autoestima. Mesmo quem não tem computador em casa ou no trabalho convive com algum outro recurso tecnológico no contexto social e alguns desses recursos ajudam muito as pessoas deficientes a diminuírem suas dificuldades (AMARAL,2012).

É relevante salientar o uso das tecnologias, principalmente as assistivas, para o aluno com deficiência. Primeiramente, o professor deverá conhecer as dificuldades do aluno para que possa utilizar a tecnologia adequada a fim de auxiliá-lo em suas atividades cotidianas. Pois, para alguns alunos, o uso das tecnologias assistivas é a única maneira de acesso à comunicação, à interação e à sua permanência na escola. No entanto, o professor deverá também refletir sobre a metodologia que contemple os alunos. E vale lembrar que nem sempre as escolas estão equipadas com tais recursos, dificultando o trabalho do professor em relação ao aluno deficiente (RODRIGUES; SOBRAL,2012).

Para estes autores, o processo de desenvolvimento do ser humano é dinâmico e sua aprendizagem é gradual e contínua. Assim, no planejamento das ações pedagógicas, o professor deverá considerar as experiências e as reais necessidades dos alunos, a fim de possibilitar recursos que poderão auxiliar em seus conhecimentos e independência.

No espaço escolar algumas tecnologias auxiliam os professores em suas atividades pedagógicas com alunos com necessidades especiais, como cita Paula e Costa (2007): a lupa eletrônica, que auxilia a leitura de um livro no computador com o passar de um mouse; a tesoura aranha, que auxilia deficientes físicos a cortarem com mais facilidade; o soroban (ábaco japonês), que auxilia nas atividades matemáticas; a calculadora sonora, que emite o som da operação realizada. Para Bersch e Sartoretto (2010), além dessas tecnologias existem as órteses, que também podem ser utilizadas como apoio aos alunos com deficiência, auxiliando-os nas atividades pedagógicas e nas demais práticas cotidianas.

Nesse sentido, a tecnologia assistiva favorece a autonomia, a comunicação, a atividade e a participação das pessoas com deficiências para tarefas cotidianas que até então eram inalcançáveis.

Segundo Berch e Sartoretto (2010), a política educacional em uma perspectiva inclusiva propõe uma nova abordagem teórico e prática. Para exercer as funções de acordo com essa abordagem, o professor precisa desenvolver habilidades de observação a fim de identificar possíveis barreiras e promover a participação dos alunos nas aulas. Assim, o professor poderá descrever o aluno e identificar sua situação, identificando suas necessidades e, em seguida, elaborar o plano de atendimento educacional especializado (AEE).O professor da sala de aula comum e o professor de AEE devem fazer essa observação e identificar quais as adequações necessárias.

Ainda segundo as autoras, as tecnologias assistivas podem ser de alta ou baixa qualidade tecnológica. Os de baixa tecnologia mas de alta funcionalidade podem ser construídos de modo artesanal pelo professor de AEE e disponibilizados por meio de programas educacionais ao aluno que frequenta o ensino regular e podem fazer a diferença entre o poder e o não poder estudar. Os equipamentos de alta tecnologia são disponibilizados aos alunos após uma avaliação de suas necessidades. Como a reglete, máquina em Braille, *mouses* especiais que são acionados pelo sopro e o próprio computador com impressora Braille.

Nesta perspectiva, as tecnologias auxiliam o aluno deficiente e disponibilizam diferentes concepções pedagógicas, que vão além do uso de ferramentas para a realização de tarefas, favorecendo novos ambientes de construção de conhecimentos (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2011).

A tecnologia assistiva, que tem como objetivo a ampliação de habilidades de comunicação, é denominada de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), destinada às pessoas sem fala ou escrita funcional. A CAA possibilita novas formas de comunicação e tem como recurso as pranchas de comunicação, as pranchas alfabéticas, os vocalizadores e o próprio computador, por meio de *softwares* específicos de comunicação (BERCH; SARTORETTO,2010).Portanto ,os professores não devem oferecer atividades diferentes aos alunos mas, sim, possibilitar recursos para a sua realização. Os recursos do CAA serão os facilitadores para o aluno realizar as tarefas escolares, eliminando as barreiras impostas pela deficiência.

Mesmo com as políticas educacionais em prol do uso das tecnologias assistivas, o professor encontra dificuldades, pois depara com grupos diversos e traz consigo uma formação tradicional que visa enquadrar a todos em um modelo hegemônico. Para Galvão Filho e Miranda(2011), a contradição entre o paradigma educacional tradicional e os princípios da educação inclusiva faz com que o processo de apropriação do uso das tecnologias assistivas também se torne algo difícil.

Considerações finais

Após os estudos realizados, percebe-se a diversidade e os diferentes fatores que influenciam o processo de apropriação das tecnologias na sociedade e no ambiente escolar.

Assim, há necessidade de uma proposta educacional voltada para atender essa diversidade e que tenha como princípio o combate ao preconceito e às discriminações, definindo uma nova visão frente às diferenças.

Diante de tal situação, apresentam-se os avanços tecnológicos no contexto social e educacional que podem ser utilizados na educação como mecanismo de ajuda aos alunos com deficiência. Desse modo, oportuniza-se o uso das tecnologias assistivas, que são entendidas como um recurso que favorece a autonomia, a comunicação, a atividade e a participação de pessoas com deficiência, com incapacidades ou mobilidade reduzida na prática pedagógica, podendo desempenhar tarefas que anteriormente eram inalcançáveis. Desse modo, a tecnologia assistiva se caracteriza como um suporte técnico necessário para a inclusão escolar.

Enfim, apesar das dificuldades encontradas no ambiente escolar, vale ressaltar a urgência em tornar mais eficazes e sólidas as políticas públicas inclusivas. Embora apresentadas com o intuito de viabilizar o processo inclusivo, muitas vezes se mostram impraticáveis, dificultando as práticas pedagógicas.

Referências

1. AMARAL, Mauro. **Tecnologias para facilitar a vida de pessoas com deficiência física**. 2012. Disponível em:<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012>. Acesso em: 08 jan. 2014.
2. BERSCH, Rita de Cássia; SARTORETTO, Mara Lúcia**. A educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar:** recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa. Brasília:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
3. _____; _____. **O que é tecnologia assistiva?** 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>.Acesso em: 16 jan. 2014.
4. BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a70/2012 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº1 a 6/94. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.
5. _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08 jan. 2014.
6. _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC/SEESP, 2001.
7. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

8. DRACO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da Silva. Diversidade e exclusão na escola: Em Busca da inclusão. **Revista FACEVV**,n. 1, 2008.
9. FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**,n.23,p.16-35, maio/jun./jul./ago.,2003.
10. GALVÃO FILHO, T. Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da Tecnologia Assistiva. In: NUNES,L.R.O.P.; PELOSI,M.B.;WALTER,C.C.F.(Orgs.).**Compartilhando experiências**: ampliando a comunicação alternativa.Marília:ABPEE,2011. p. 71-82,
11. GALVÃO FILHO, T.; MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e paradigmas educacionais: percepção e prática dos professores. In: 34ª Reunião Anual da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011.**Anais**...Natal: ANPEd, 2011. ISSN: 2175-8484.
12. GOMES, Adriana L. Limaverde etal. **Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. (Coleção Atendimento Educacional Especializado).
13. GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.
14. MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **A questão da inclusão social**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
15. MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil:** História e Políticas Públicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
16. OLIVEIRA, Fátima; SILVA, Sheila Miranda da. **Manual de Legislação em Saúde da Pessoa com Deficiência**. 2. ed. Brasília: Tiragem, 2006.
17. OLIVEIRA, Renato José de; CANEN, Ana; FRANCO, Monique. Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível? **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr., n.13, p.113-126,2000.
18. ORTIZ, Renato. Diversidade cultural e cosmopolitismo. **Lua Nova**, Unicamp, n.47, p.73-89, Ago. 1999.
19. PAULA, Ana Rita de; COSTA, Carmem Martini. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2007.
20. RODRIGUES, Maria Euzimar Nunes; SOBRAL, Ariana Eufrásio Braga. **Tecnologia Assistiva no contexto da sala de aula inclusiva**. Campina Grande: Realize editora, 2012.
21. SILVA, Maria José Albuquerque; BRANDIM, Rejane Lima. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural.** 2008. <http:/www.ufpi.br/subsiteFiles/Parnaíba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva>. Acesso em: 08 jan. 2014.
22. WERNECK, Cláudia. **Sociedade Inclusiva.** Quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: Ed.WVA,1997.

02

TIMELINE: PERCEPÇÕES DIVERGENTES E CONVERGENTES DE DISCENTES E DOCENTES ACERCA DAS REDES SOCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS EM CENTRO DE ENSINO MÉDIO NO TOCANTINS

Ângela Noleto da Silva / UFT
angelanoleto@uft.edu.br

Resumo

Com a intensificação no acesso às vias digitais sobretudo, com a democratização na aquisição dos artefatos tecnológicos móveis por todos os segmentos da sociedade, verificamos que os canais de comunicação em massa, passaram a compor as maneiras do cotidiano contemporâneo, bem como das instituições sociais. O presente artigo, apresenta reflexões oriundas de investigação empírica realizada em um Centro Médio de ensino público no interior do Estado de Tocantins, delimitando como sujeitos da pesquisa docentes e discentes, objetivando compreender as percepções acerca das Redes Sociais de comunicação enquanto um meio pedagógico auxiliador de estratégias de estudos, na organização do trabalho docente, ampliação das relações entre aluno/ professor e configuração de uma nova forma de aprendizagem coletiva. Adotou-se como procedimentos metodológicos: aplicação de questionários semiestruturados, abordagem quanti-qualitativa dos dados e o tipo de pesquisa exploratório. Enquanto aporte teórico, as discussões realizadas por autores como Santaella (2010), Lèvy (1999), Castells (1999), Virilio (1999), Harvey (1999) ,Bohn (2009), Prenski (2001), Tapscott (2010), Kenski (2012), Kerckhove (2009), entre outros, compuseram a tessitura desse texto. As análises sugerem que as transformações que ocorrem nos tempos - espaços multimodais de formação humana, também sejam observadas no trânsito que realizam nos fazeres individuais e coletivos desempenhados por nativos e imigrantes digitais presentes nas salas de aulas, já que ora convergem e divergem seus olhares quanto as possibilidades do uso pedagógico das vias digitais de comunicação e produção de conhecimentos.

Palavras-chave: Redes Sociais e Educação, Cibercultura, Imigrantes e Nativos digitais na escola.

Introdução

Inegavelmente testemunhou-se a consolidação de uma sociedade da informação Castells (1999) cujos traços iniciais sobretudo ocorreram expressivamente nas últimas décadas do século XX e início da primeiras década de século XXI, cujos traços marcantes estão no avanço em pesquisas no campo da nanotecnologia, biotecnologia, globalização de mercados, redimensionamentos geopolíticos, elaboração/ manipulação dos artefatos tecnológicos digitais e a potencialização dos meios midiáticos (TV, celulares, notebooks, tablets, iphones, ipeds, Internet, rádio online, plataformas de aprendizagem online, etc) como trilha para a ampliação das diversificadas maneiras de comunicação.

Nessa esteira de mudanças, os diversos segmentos educacionais e, em especial as escolas públicas brasileiras, sentiram a urgência em compreender quem são os sujeitos e fazeres da contemporaneidade, suas novas formas de linguagens, concepções e produção de conhecimentos que vão se forjando nesses novos ambientes de aprendizagens, nos processos de (re) elaboração de

linguagens, escrita e organização do trabalho escolar que possuem e adotam, face à sua imersão e adesão a essa nova realidade. Como destaca Rojo (2012, p.99):

> A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, Ipods, celulares, tablets etc) e de novas práticas sociais de leitura e de escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade.

Assiste-se cotidianamente uma nova configuração nas formas múltiplas e singulares de produção e elaboração de conhecimentos, em que os campos da educação e tecnologia de informação e comunicação (TIC) tem estreitado laços para o desenvolvimento e aprimoramento de metodologias e práticas docentes. Recorrentemente, encontramos de forma mais intensificada a utilização de recurso tecnológicos digitais como forma de ampliação comunicacional, acesso a instrumentos/ uso das ferramentas de interação homem/máquina , homem/homem que auxiliam na troca de informações, dados e socialização entre os jovens, a destacar os nascidos ao final da década de 1990, representantes dos denominados "nativos digitais", cuja familiaridade tecnológica compõe suas maneiras de ser, conviver e identificar-se com os outros e o mundo.

A denominação " nativos digitais e imigrantes" foi cunhado por Prenski (2001), para descrever os usuários das tecnologias digitais, sendo o primeiro caracterizado por aqueles que já nasceram em um universo digital, em contato contínuo com a Rede Mundial de Computadores - Internet, encaram com facilidade as frequentes mudanças, novidades do mundo tecnológico e se adaptam com extrema facilidade esta nova realidade. Já os imigrantes digitais são aqueles que sistematicamente introduzem à sua cotidianidade essas novas maneiras de interlocução entre linguagem, comunicação, veiculação de informações e conhecimentos.

Tapscott (2010), destaca que a Geração Net, cresce e convive cercada de um manancial de objetos técnicos e aplicativos capazes de criar redes de conexões com o mundo, levando-se à compreensão que de fazer uso da Rede, pressupõe acessar uns aos outros. Em "status online" diariamente inalterado, esta geração de jovens, distingue-se das anteriores, por moldar suas vontades, prazeres, interesses, consumir incessantemente saberes, produtos de toda ordem e lugar, mas sempre em cadência com o ritmo estabelecido pela produção de informações e, por conseguinte, por demonstrarem capacidade de se posicionar, opinar, tomar decisões. Contudo, sem conseguirem evitar os conflitos inerentes às transformações sociais, econômicas, culturais, políticas e educacionais que molduram a sociedade tecnocapitalista.

A par deste cenário, compreende ser de suma importância ao campo acadêmico, investigar, questionar e realizar análises sobre os fenômenos sócio-culturais que ora se engendram por meio da digitalização das relações sociais, sua imersão e implicações no campo educacional tomando como referência a percepção que docentes/discentes possuem acerca do uso das redes sociais, suas contribuições pedagógicas possíveis no sentido de tornar-se elemento integrador ao que propõem a escola frente aos seus objetivos educacionais, as práticas de ensino/aprendizagem e o interesse que estes novos atores, os identificados como " nativos e/ou imigrantes digitais" sugerem.

O presente artigo, portanto, se propõe a apresentar dados oriundos de pesquisa empírica realizada em instituição de ensino público no Estado de Tocantins, na tentativa de retratar a observância no que se refere ao uso das redes sociais sob o olhar de discentes e docentes de um Centro de Ensino Médio, na perspectiva de que esses canais de comunicação digitais podem contribuir de maneira pedagógica. Adotou-se como procedimentos metodológicos: a aplicação de questionários semi-estruturados, consolidação dos dados, levantamento bibliográfico de autores que discutem a temática " educação e tecnologias da comunicação e informação (Tic), elaboração e análise de categorias temáticas oriundas da tabulação dos questionamentos propostos, à luz das reflexões trazidas por autores que se detêm a estabelecer um diálogo profícuo entre educação e tecnologias. Também imprimiu-se ao estudo investigativo uma abordagem qualitativa, cujo conceito sugerido por Flick (1999), a mesma favorece o reconhecimento e a análise das múltiplas perspectivas dos participantes.

Para tanto, o trabalho estrutura-se a partir da conceituação de cybercultura e redes sociais no entrelaçamento com as questões educacionais, seguida da apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa, o detalhamento dos procedimentos metodológicos e apresentação dos dados coletados. Posteriormente, apresentaremos as análises oriundas resultantes do exercício de elaboração dos dados registrados e a interpretação dos mesmos à guisa da elaboração de considerações acerca da investigação realizada .

Cibercultura, Redes Sociais e Educação

Nos últimos anos que encerram o século XX e inauguram o século XXI, pesquisadores como Levy (1999), Harvey (1999) e Virilio (1999), discutem acerca das maneiras pelas quais a vida na dita sociedade pós-moderna ou das tecnologias da comunicação, moldura suas perspectivas em experiências de mobilidade tecnológica, assentada na instaneidade e circulação das informações, alterando substancialmente o campo da percepção no que tange aos conceitos de tempo e espaço. Um

novo ordenamento temporal sacramentado pelas tecnologias de comunicação e informação, consagra-se com expansão da Internet, cuja característica singular encontra-se na substituição em forma de conexão das noções de tempo/duração em tempo/velocidade e no estabelecimento de relações sociais instantâneas

Kerckhove (2009) contribui com a discussão sobre a investigação da nova realidade eletrônica, quando nos chama atenção acerca da existência de uma "consciência global" que hibridiza as noções de espaço público e privado, superando a ideia e imagem de uma " aldeia global" antes introduzida por Marshall McLuhan, cujos princípios encontravam-se nas identidades e locais determinados, com comunidades vivendo em diferentes velocidades e níveis de experiências sociais destituídas de mediação, embora fôssemos pertencentes e aldeões da mesma Terra. Com a Internet, a pele da cultura passa a constituir-se sob o tecido da implosão das distâncias, o estreitamento entre espaços, o controle da linguagem torna-se público e oral. Como enfatiza o autor:

> Mudou da Idade Média para a Idade da Razão e agora está mudando para a Idade da Mente. Na era do livro, o controle da linguagem foi sempre privado, mas com as mídias eletrônicas o controle da linguagem torna-se público e oral. Com o advento da Internet temos o primeiro meio oral e escrito, privado e público, individual e coletivo ao mesmo tempo. A ligação entre mente púbica e privada é feita através das redes abertas e conectadas do Planeta (Kerckhove, 2009, p.205).

Levy (1999, p.17), já analisava essas mesmas transformações nas relações humanas quando anuncia a onipresença da chamada cibercultura, traduzida como "um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem justamente com o crescimento do ciberespaço".

> A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre relações de poder, mas sobre a reunião de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem colaborativa, sobre processos abertos de colaboração. (LÉVY, 1999, p. 130).

A cibercultura é a vida construída por meio das redes sociais digitais, em meio aos inúmeros processos interativos e participativos. Através dessas redes construímos subjetividades e sociabilidades, e redesenhamos nossos modos de ser e viver. O ciberespaço também passou a ser chamado simplesmente de "Rede", um meio de comunicação originário da interconexão mundial dos computadores.

A consolidação das Redes Sociais, que numa perspectiva sociológica, ampara-se nos princípios de reciprocidade, partilha e confiança, estabelecidos entre indivíduos, grupos e seus pares.

No entanto, a definição de Redes Sociais, também pode ser compreendida como:

> uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que partilham valores e objetivos comuns. Uma das características fundamentais na definição das redes é a sua abertura e porosidade, possibilitando relacionamentos horizontais e não hierárquicos entre os participantes. Muito embora um dos princípios da rede seja sua abertura e porosidade, por ser uma ligação social, a conexão fundamental entre as pessoas se dá através da identidade. (...) Um ponto em comum dentre os diversos tipos de rede social é o compartilhamento de informações, conhecimentos, interesses e esforços em busca de objetivos comuns. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Rede_social).

Denota-se assim, que as formas em que as sociedades contemporâneas tem se organizando, confirmam o entrelaçamento em que a Redes Sociais vem silenciosamente tecendo com os quefazeres dos sujeitos e o papel desempenhado nas instituições, as posturas docentes e discentes face a inserção dos dispositivos tecnológicos digitais (notebooks, tablets, ipads, celulares com acesso a Internet, smartphones) na rotina das unidades educacionais.

Nesse sentido, Bohn (2009, p.1) reforça que:

> assim como as ferramentas da Web 2.0, as redes sociais oferecem um imenso potencial pedagógico. Elas possibilitam o estudo em grupo, troca de conhecimento e aprendizagem colaborativa. Uma das ferramentas de comunicação existentes em quase todas as redes sociais são os fóruns de discussão. Os membros podem abrir um novo tópico e interagir com outros membros compartilhando idéias(...). Enfim, com tanta tecnologia e ferramentas gratuitas disponibilizadas na Web, cabe ao professor o papel de saber utilizá-las para atrair o interesse dos jovens no uso dessas redes sociais favorecendo a sua própria aprendizagem de forma coletiva e interativa.

Em certa medida, como alerta do citado autor, o uso das ferramentas digitais, expressa não só as maneiras pelas quais o acesso e compartilhamento de conhecimentos por meio da imersão nas Redes Digitais vem se consolidando enquanto extensão do espaço do pedagógico e da atuação escolar, mas também anunciado as maneiras diversificadas em que componentes curriculares e o desenvolvimento de metodologias comunicacionais interativas, emergem em respostas ao que a cultura juvenil contemporânea tem exigido ao exercício do magistério, em especial, no Ensino Médio.

Ainda acerca dessa discussão Kenski (2012), ressalta que no cenário atual, na Educação verifica-se também a presença de um tempo das urgências, volatilidades, da perturbação na percepção da realidade e do outro em forma fugaz de aparição/desaparição das coisas nas telas, em que as estratégias metodológicas, práticas e posturas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais

transitam entre a organização e estrutura analógica da escola e essa nova compreensão das condições objetivas da sociedade, em que esta mesma realidade passa a ser essa inusitada condição em que as relações dos e entre os fenômenos é a imagem de um presente interminável em que cada um promove a sua performance existencial e coletiva .

Tal condição de vida altera significativamente tradicionais perspectivas e receios que faziam, e de certo modo ainda fazem, parte do mundo menos conectado da maioria dos adultos, pais e professores. Umas dessas principais mudanças é que a mídia agora não é mais algo que se consome, mas aquilo que se produz e difunde, ela deixa de ser influenciadora e condicionadora de tendências, para solicitar, exaltar e festejar a participação e a colaboração, instaurando, assim, uma economia da dádiva entre os internautas. Criatividade e generosidade são valores típicos da era das conexões e a cibercultura juvenil não cessa de exaltar esses valores fundamentais. Shirky (2011) defende que a cultura da generosidade mostra os meios que temos para fazer a diferença e melhorar o mundo. A conectividade exige e valoriza esse fazer com o outro.

Diante do que foi exposto anteriormente referente às mudanças ocasionadas sobretudo pelo surgimento da Internet e sua expansão planetária, é que o presente trabalho destaca as visões que discentes e docentes de um Centro de Ensino Médio, da Rede Pública Estadual de ensino tocantinense, registraram quanto às suas percepções acerca das Redes Sociais Digitais.

Múltiplos Olhares: a percepção de discentes e docentes acerca do uso pedagógico das Redes Sociais na escola

A pesquisa se deu em um Centro de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins, município de Araguaína no primeiro semestre do ano de 2013. Foram aplicados cento e vinte (120) questionários cujos sujeitos investigados foram discentes pertencentes a quatro (04) turmas de 3ªs séries, nos turno matutino / vespertino e docentes (efetivos ou contratados) ministrantes de aulas nas áreas de conhecimento de Ciências da Natureza (Biologia, Química, Física e Matemática), Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Arte, Inglês, Espanhol e Educação Física) e Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

Faz-se necessário informar que a unidade escolar, conta com um (01) laboratório de informática, contendo vinte (20) máquinas oriundas do Programa de Informatização das Escolas Públicas- PROINFO, porém em condições adequadas de uso pela comunidade escolar, apenas doze (12) equipamentos, mesmo possuindo conexão banda larga, este não foi citado como alternativa para o acesso à Internet tanto pelos sujeitos participantes da pesquisa. Também, há para os servidores

(equipe gestora, pedagógica, administrativa e docente) rede de acesso à Internet sem fio, não sendo disponibilizada login/senha aos alunos, por recomendação da Diretoria Regional de Ensino, por considerar frágil o sistema de proteção de dados oferecido pelo provedor da Secretaria Estadual da Educação.

Os questionários foram elaborados de maneira semiestruturada, ou seja, composto por questões objetivas e abertas cujo objetivo primeiro estava em mapear as maneiras nas quais o acesso, a familiaridade tecnológica, imersão aos recursos digitais são realizadas pelos sujeitos investigados. Por último, desvelar a partir dos registros colhidos, suas percepções e maneiras que fazem (ou não) do ambiente digital um meio pedagógico auxiliador de estratégias de estudos, na organização do trabalho docente, na ampliação das relações entre aluno/ professor e na construção de uma nova forma de aprendizagem coletiva.

Os dados coletados revelam que quanto aos discentes:

- 100% sabem o que é uma Rede Social;
- Embora estando no período de aulas, mantém o status online, atualizando seus registros a cada 50, 60 minutos, tempo este de duração de cada aula;
- 95% acessam via celular, sendo 50% desses modelos smarthfones ou tablets;
- Permanecem em média conectados até 3h (computador pessoal), mais de 12h (celular);
- 98% participam da Rede Social Facebook e apenas 2% ainda não possuem perfil, pois residem em assentamento sem acesso à Internet ou aparelho celular que possuem não contém o aplicativo;
- 80% utilizam diariamente seus contatos da Rede Social para: informarem-se acerca de conteúdo aplicado, datas de avaliações, calendário escolar;
- 90% sugeriram a criação de um perfil da escola nas Redes Sociais, pois consideram que estariam bem mais informados quanto as atividades culturais promovidas pela comunidade escolar, mural de avisos, início e retorno do semestre letivo, entrega de notas, orientações acerca de documentação, conteúdos, banco de provas ENEM, horário de funcionamento da escola, quantidade de vagas disponíveis para matrículas, regimento escolar, quadro de professores por disciplina;
- 80% nunca compartilharam em seus perfis vídeo-aulas, slides, links, com seus contatos. No entanto, gostariam que estes conteúdos fossem divulgados pelos seus

docentes, durante suas aulas, em especial, os das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Física e Química ou que houvesse uma monitoria online.

- 80% desconhecem a existência de aplicativos (jogos, calendários, eventos, calendário, mural, editor de grupos e textos) presentes dentro da Rede Social por eles eleita como a que mais utilizam.
- 85% destacam que a divulgação de gabaritos e envio de atividades extras por uma parcela mínima de professores que utilizam o email da turma, auxiliam na aprendizagem e os levam a sentirem-se envolvidos com a disciplina.

Já quanto aos docentes:

- 100% compreendem o que é Rede Social, porém 60% possuem perfil;
- Os acessos se dão principalmente por meio de notebook, desktop e somente 50% via celular;
- O tempo de permanência online, vigora entre 1 e 2 horas. Com exceção, nos períodos de divulgação de médias bimestrais e registro de diários;
- 20% utilizam as Redes Sociais para publicarem conteúdos já trabalhados em sala de aula ou mesmo disponibilizar atividades complementares, gabaritos, orientações acerca de trabalhos, divulgação de aulas-extras, datas de avaliação;
- 65% são favoráveis a construção de um perfil da escola nas Redes Sociais, contanto que não acarrete mais em exigências funcionais e a alimentação de dados seja realizada pela equipe pedagógica e administrativa;
- A área de conhecimento que recorrentemente fazem uso das Redes Sociais como canal de interação com os educandos são das de Ciências Exatas (Matemática, Biologia e Física). As demais áreas, somente um (01) docente da disciplina de História e um (02) Língua Portuguesa, também adota como prática docente;
- 40% acreditam às Redes Sociais não passa de puro entretenimento e, portanto, exporiam de maneira incontornável suas vidas pessoais.
- 30% tiveram acesso a informações referentes à cursos de aperfeiçoamento profissional, pós-graduação, conteúdos que posteriormente fizeram uso em seus planejamentos e posteriormente em sala de aula.

Diante dos dados apresentados e das análises que emergiram, constata-se primeiramente que a cada dia os processos de formação que ocorrem no interior das salas de aulas, passam pela necessidade em se considerar que os múltiplos espaços-tempos estão vertiginosamente sendo

potencializados pelos usos das tecnologias de comunicação digitais (SANTAELLA, 2010), encontrando ancoradouro no uso diário dos dispositivos móveis, via digital em rede por parte significativas de educandos e ainda de maneira tímida pelos docentes.

Por conseguinte, a existência de nativos e imigrantes digitais quando transposta ao âmbito escolar, aponta que educandos e educadores embora convivam no mesmo espaço, em alguns aspectos apresentam olhares divergentes, a citar: no tocante ao trato com os artefatos tecnológicos móveis, na perspectiva pedagógica do uso das Redes Sociais enquanto canal alternativo de comunicação, organização do trabalho escolar, do trabalho pedagógico, interação entre corpo docente e discente. No entanto, convergem seus olhares quando registram não saberem utilizar ou não utilizarem os recursos/ aplicativos presentes nas vias digitais de forma pedagógica e com fins a potencializar os processos de aprendizagem e posturas didático- metodológicas propiciados por essas tecnologias do acesso e conexão, demonstram desconhecimento ou mesmo um certo " analfabetismo funcional tecnológico". Portanto, na "timeline" de docentes e discentes, abrigam silenciosos ou invisíveis às suas percepções, tecnologias de inteligência capazes não só de alterar completamente as maneiras tradicionais de armazenamento, domínio e diálogo com s informações quanto de favorecer o aprimoramento da leitura, escrita e linguagem. Sibilia (2012), a esse respeito, inquieta-nos questionando acerca das Redes ou paredes na escola em tempos de dispersão.

Importa dizer, que as análises dos dados também trazem elementos para que a investigação no cotidiano escolar, promova a compreensão acerca dos aspectos derivados das condições promovidas pelas tecnologias de comunicação simultânea, já que afetam direta e indiretamente as formas de educar, aprender e os agentes nelas envolvido. Santaella (2010) alerta que embora as lógicas comunicacionais atuais tenham sido resultantes da mistura inextricável de cultura oral, a escrita, a imprensa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura, constituindo a chamada " aprendizagem ubíqua", caracterizada sobretudo por ser instantânea, contingente, caótica e fragmentária, muito distantes está a ideia de possa substituir a educação formal, informal e a não formal.

Referências:

1. BOHN,V. **As redes sociais no ensino:** ampliando as interações sociais na web. Disponível em: htpp://www.conexãoprofessor.rj.go.br/temas-especiais. Acesso em dezembro de 2014.

2. CASTELLS, M. **A sociedade em rede - a era da informação:** economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
3. FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed.- Porto Alegre: Artmed, 2009.
4. HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
5. KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP, 2012.
6. KERCKHOVE,D. **A pele da cultura**. Lisboa. Olho Dágua. 2009.
7. PRENSKI, M. **Nativos e Imigrantes Digitais**. On the Horizon (University Press), vol.9, n.5, 2001.
8. ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábolas Editoriais, 2012.
9. SANTAELLA, L. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, v.2, n.1, 2010.
10. SIBILIA, P. Redes ou paredes. A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro, Editora Contraponto, 2012.
11. SHIRKY,Clay. **A cultura da participação:** criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
12. TAPSCOTT, D. Geração Digital: a crescente e irresistível ascensão da Geração Net. São Paulo: Makson Books, 1999.

Simpósio temático 07
História da educação: objetos, fontes, métodos e pesquisas

Coordenação: Diane Valdez; Aparecida Maria Almeida Barros; Thiago Fernando Sant'Anna e Silva

Comunicações

1. *A história da educação em goiás nos documentos manuscritos e na imprensa pedagógica* - Alessandra de Oliveira Santos; Verônica Pereira Viana

2. *Análise dos desafios do aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita pelo aluno surdo* - Mirlian Mara Novaes Parreira Edna Misseno Pires

3. *A educação familiar do escritor Bernardo Élis (1915-1997)* - Karoline Teixeira de Souza

4. *A leitura e a escrita no brasil de colonização portuguesa e imperial* - Sandrelli Passos dos Reis

5. *A imprensa como possibilidade de fonte para a história da educação* - Tatiana Sasse Fabiano Ribeiro

6. *Educação em Goiás: memória e história* - Anderson de Brito Rodrigues; Jaqueline Veloso P. de Araújo

7. *Manifesto dos pioneiros da educação nova e a questão do ensino rural* - Juliana Carneiro Guimarães

8. *O tempo escolar ampliado na história da educação brasileira* - Flávia Osório da Silva

9. *O ensino secundário na região norte de Goiás (atual Tocantins): as aulas avulsas* - Marilene Gomes da Costa; Vanessa Batista Nogueira; Benvinda Barros Dourado

10. *Psicologia e educação em Goiás* - Anderson de Brito Rodrigues; Jaqueline Veloso Portela de Araújo

11. *A gênese e a implantação do curso técnico em agropecuária no colégio agrícola de Rio Verde, sudoeste goiano.* - Jeanne Mesquita de Paula Leão, Sauloéber Tarso de Souza

12. *A formação de professores no Tocantins: dos cursos da CADES às licenciaturas* - Benvinda Barros Dourado

13. *A educação de meninos e meninas pobres no brasil de colonização portuguesa* - Diane Valdez; Geisa Mozzer

14. *Ensino primário na cidade de Anápolis-GO (1940 – 1950)* - Diogo Jansen Ribeiro; Sandra Elaine Aires de Abreu

15. *A escola pública e a laicidade: reflexões para o debate* - Daniel Antônio B. Mendanha

Simpósio Temático 07
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: OBJETOS, FONTES, MÉTODOS E PESQUISAS

Diane Valdez
(Professora Dra. da Faculdade de Educação/UFG)
divaldez@ufg.br

Aparecida Maria Almeida Barros
(Professora Dra. da UFG/ Regional Catalão)
cidaab@gmail.com

Thiago Fernando Sant'Anna e Silva
(Professor Dr. da UFG/Regional Cidade de Goiás)
tfsantanna@yahoo.com.br

A História da Educação vem se constituindo e se afirmando como uma área promissora de pesquisa, além de aglutinar distintas vertentes, abre possibilidades de diálogo em termos epistemológicos e metodológicos com diferentes campos do conhecimento escolar. Com essa expectativa, o Simpósio Temático que ora apresentamos *História da Educação: Objetos, Fontes, Métodos e Pesquisas*, tem por objetivo oportunizar o encontro de pesquisadores e a socialização de pesquisas produzidas, e em andamento, assim como o despertar de novos pesquisadores interessados em estudos sobre temas que ainda permanecem como lacunas na historiografia da educação no Brasil, em especial em Goiás e no Centro Oeste. Eventos com reconhecida trajetória são espaços por excelência onde ocorre a circulação de ideias e debates em torno de temas de interesse da comunidade científica regional e nacional. Nesse sentido, inserir a fertilidade da produção científica da historiografia da educação se faz pertinente e atual.

Referências

1. BARRA, V. L. da. (org.) Estudos de História da Educação de Goiás (1830-1930). Goiânia: Editora PUC, 2011.
2. BENCOSTA. M. L. A. (org.). Culturas Escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. Editora Cortez. São Paulo. 2007
3. FORQUIN, J-C. Escola e Cultura: as bases sociais epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
4. GONDRA. J. G. SCHUELER. A. Educação, poder e sociedade no império brasileiro. Editora Cortez, S. Paulo, 2008.
5. HALBWACHS, M. A memória coletiva. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo. Editora Centauro, 2006. 224p.
6. JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In.: Revista Brasileira de História da Educação n°1 jan./jun. 2001. *Tradução de Gizele de Souza*.
7. LE GOFF, J. História e Memória. 5ª Edição-Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2003. In. Memória. P.419/476. In. Documento/Monumento. P. 525/541.
8. MAGALHÃES, J. P. Tecendo Nexos: história das instituições educativas. Bragança Paulista-SP: 2004.
9. NOSELLA, P. & BUFFA, E. Instituições Escolares: por que e como pesquisar. Campinas/ São Paulo: Alínea Editora, 2009.

10. RICOEUR, P. A memória, a história, o esquecimento. Tradução: Alain François. –Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
11. SANFELICE, J. L. Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas, Autores Associados, 2007.
12. SAVIANI, D. Aberturas para a História da Educação. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.
13. SOUZA, C. & CATANI, D. (orgs). Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. São Paulo, Escrituras, 1998.
14. THOMPSON, E. P. A Miséria da Teoria. RJ: Zahar, editores, 1978
15. THOMPSON, E. P. Costumes em Comum – estudos sobre a Cultura Popular Tradicional – São Paulo: Cia das Letras, 1998.
16. VIÑAO FRAGO, A. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In.: BENCOSTA, M. L. A. (org.) História da Educação: Arquitetura e Espaço Escolar. SP: Cortez, 2005.

01

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM GOIÁS NOS DOCUMENTOS MANUSCRITOS E NA IMPRENSA PEDAGÓGICA

Alessandra de Oliveira Santos
Faculdade de Educação/UFG
alesantosdp@yahoo.com.br

Verônica Pereira Viana
Faculdade de Educação/UFG
vi.veronica@hotmail.com

Resumo:

O objetivo deste trabalho é divulgar fontes, objetos e métodos, de duas pesquisas, em andamento, realizadas no campo da história da educação, numa abordagem da história cultural. Entendemos que no processo de renovação, onde objetos e fontes são alargados e diversificados, há um consequente aumento da produção da historiografia educacional brasileira, neste sentido, pretendemos contribuir com o debate, socializando duas experiências de pesquisas com fontes e arquivos. A primeira pesquisa, tem como referência documentos manuscritos referentes à educação em um recorte temporal do século XIX, a outra pesquisa recorre a números de uma revista pedagógica que circulava em Goiás na primeira metade do século XX. Ao trazermos este debate, objetivamos, contribuir com a área, em especial nossa experiência com a prática da pesquisa, propondo uma vertente interpretativa, o que vem ao encontro de posturas assumidas pelos historiadores da educação.

Palavras-chave: História da Educação; Goiás; Pesquisas; Fontes.

Introdução

Nas últimas duas décadas, a historiografia educacional brasileira tem ocupado um espaço importante no cenário dos debates, pesquisas e produções na área educacional. Esta trajetória, não se constituiu sem percalços, pois de acordo com Lopes e Galvão (2001), durante muito tempo, as disciplinas de História e de Filosofia não eram consideradas importantes para a compreensão do fenômeno educativo.

No Brasil, a ampliação e concretização de espaço e de reconhecimento da área, foi consolidada não só pela docência, mas principalmente por meio de relevantes movimentos de profissionais da área, como associações, grupos de trabalho, congressos, periódicos especializados e outros[48]. Investiu-se em arquivos, pesquisas, acervos documentais, tratamento de fontes e outras iniciativas. Neste processo, alarga-se e diversifica-se objetos e fontes, consequentemente, há um considerável

48 A partir dos anos 50 e 60, se começa a configurar um campo de pesquisas em História da Educação com a criação do *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* (RJ), e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais – INEP (PE, BA, MG, SP e RS). A partir dos anos 80 vemos configurar o Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Nos anos 90, temos grupo de estudos e pesquisas como "História, sociedade e Educação no Brasil" e a Sociedade Brasileira de História da Educação (LOPES, 2001, p. 350).

aumento da produção da historiografia educacional brasileira. Segundo diferentes pesquisadores da área, isso também é consequência do crescimento dos programas de pós-graduação nas universidades públicas brasileiras que possibilitou maior número de grupos especializados na área.

Boa parte das pesquisas desta área, utiliza-se dos procedimentos metodológicos, conceitos e referenciais teóricos pertencentes à história cultural. É o caso das duas pesquisas em questão. A respeito disso, Lima e Fonseca (2003, p.56), ressaltaram que: "(...) os últimos balanços realizados sobre a produção em história da educação indicam um forte e já reconhecida tendência das pesquisas na direção da nova história, especialmente da história cultural". Para justificar essa afirmativa, as autoras mencionam características como: a busca de novos objetos e abordagens; a recorrência das referências a autores como Chartier; a ênfase dos trabalhos, sobretudo dissertações e teses, na história das leituras e dos impressos; a grande utilização de conceitos como *circulação*, *apropriação*, *representação*, *saberes e culturas escolares*, ou seja, a preocupação com as *práticas culturais* (Ibidem, p. 60). Lembram ainda que:

> [...] a contribuição que a história cultural, como campo dotado de aportes teórico metodológicos, pode dar ao avanço da história da educação está no descortinamento de dimensões ainda pouco exploradas, fora da escola e da escolarização, bem como a imposição corajosa de novos olhares sobre essa que é uma dimensão já tradicional. (LIMA E FONSECA, 2003, p. 72)

A história cultural apresenta-se como um campo historiográfico, caracterizado por princípios de investigação herdados das propostas inauguradas com o movimento dos *Annales* e dotado de pressupostos teórico-metodológicos que lhe são próprios. Por isso é reconhecida pela utilização de determinados conceitos como de representação e imaginário. De acordo com Lima e Fonseca (2003), este campo, caracteriza-se ainda por uma relação específica com a temporalidade, não mais vista linearmente como na história tradicional e nem apenas na longa duração, traço da influência estruturalista, diferenciando da chamada história episódica, positivista e historicista, bem como da tradição marxista, pois se volta para novos objetos.

Para Lopes e Galvão (2001) a história cultural também permite revisitar o passado com os olhos do presente, no intuito de compreendê-lo e dizê-lo da forma mais aproximada possível do que foi, sem, no entanto, procurar tirar lições para o presente ou recomendações para o futuro.

Ao evidenciarmos alguns aspectos fundantes da história cultural, ratificamos outra característica, que fundamenta as pesquisas ora apresentadas, qual seja, o recorte regional. As pesquisas contingenciadas pelo recorte regional podem contribuir e/ou constituir uma rede de análises

mais ampla, pois permitem apreender as particularidades, que não são homogêneas na constituição da história.

A operação historiográfica com temas regionais é defendida por Luchese, que assim a define:

> Regionais por que se limitam a investigar processos educativos em um espaço geográfico delimitado, produzido pelas relações de poder, pelas práticas culturais e históricas reinventadas por grupos, humanos que ali vivem e viveram (LUCHESE, 2014, p.147).

Ainda segundo esta autora, o estudo regional deve estar "intersectado pelas redes de contextos e relações em diferentes âmbitos espaciais: local, regional, nacional e internacional" (LUCHESE, 2014, p.147). Isto posto, cabe ao historiador o rigor com o tratamento dos documentos que compõem o *corpus* empírico da pesquisa, ou seja, o ponto de partida pode ser local, mas os questionamentos, as relações e as análises devem dialogar com o contexto global, de modo a descortinar os fatos através dos vestígios deixados no tempo.

De forma a tratar o cenário educacional sempre do ponto de vista da contextualização, a análise proposta aqui, será referenciada pela história cultural, entendendo-a, como:

> [...] história cultural não deveria ser apenas uma denominação ou rótulo que se aplicaria a um campo de estudos constituído de objetos e temas específicos. A ideia de atribuir uma espécie de lugar ao cultural em termos de realidade histórica, um lugar situado entre o econômico, o político e o social, talvez tenha tido sua razão de ser no começo da história cultural. (FALCON, 2006, p. 336).

Neste sentido, a proposta deste trabalho é socializar duas pesquisas em andamento, com ênfase em temas regionais, que estão inseridas no campo da história da educação, no contorno teórico-metodológico da história cultural, portanto, socializar seus objetos, as fontes utilizadas e o tratamento/análise da massa documental que fundamentam estas pesquisas. Esta análise será subsidiada por alguns autores, como Lopes e Galvão (2001), Nunes e Carvalho (1993), Falcon (2006), Lima e Fonseca (2003), Chartier (1990), Luchese (2014).

A primeira pesquisa (intitulada como Pesquisa I), refere-se a massa documental de manuscritos oficiais (relatórios e ofícios) do século XIX, que estão abrigados no Arquivo Histórico Estadual de Goiás (AHEG). Trata de uma documentação que tramitava entre Inspetores de Instrução Pública e Presidentes de Província. A pesquisa focaliza informações a respeito da Instrução Pública Secundária. A segunda pesquisa (intitulada como Pesquisa II), tem como referência de fonte um material produzido pela Imprensa Oficial do Estado de Goiás, trata-se da *Revista de Educação*, que circulou entre os anos trinta e sessenta do século XX. A respeito desta fonte, vale registrar que, de acordo com Santos (2013), a publicação e circulação da Revista não foi contínua.

Com este trabalho, sob uma vertente interpretativa, intencionamos socializar nossos objetos de pesquisas, em andamento[49], trazendo alguma contribuição para o debate sobre a prática da pesquisa na pós-graduação na área de História da Educação.

Algumas considerações sobre fontes, objetos e procedimentos metodológicos

Nos chamam a atenção, Nunes & Carvalho (1993), ao afirmarem que procuraram avançar na perspectiva de compreender as fontes não apensas como instrumento manipulado pelo pesquisador, mas como problema que remete diretamente à constituição do campo da própria história da educação. Esta é uma questão que nos coloca diante da reavaliação de como temos lidado com a prática da pesquisa, ou num esforço de clarear questões que nos encostam na parede, como a revisão de temáticas, construção de novos objetos, avançar na perspectiva de tratamento de "velhos objetos", dentre outros.

Luchese, completa:

> No entanto, não bastaria diversificar a base documental, variar as fontes de estudo, se as formas de tratá-las não as considerasse de forma diferenciada, se as questões propostas não tivessem formulas pra tomá-las sempre como produções humanas. (...) (LUCHESE, 2014, p. 149).

Diante da opção teórica assumida neste trabalho, o exame das fontes ganha uma vertente totalmente interpretativa, o que vem ao encontro com as novas posturas assumidas pelos historiadores da educação. Sobre o tratamento da massa documental que subsidiam as análises das pesquisas citadas, na produção de pesquisas em história da educação, nos embasamos nas dimensões metodológicas defendidas por Luchese (2014). Como ponto de partida, a autora destaca que a qualidade da análise histórica depende das problematizações e da pertinência do *corpus* empírico, ambas as dimensões, parecem ser um consenso entre os pesquisadores.

No processo metodológico de análise das evidências, cabe ao historiador ao debruçar-se sobre os documentos, o rigor, a clareza e certas precauções ao "olhar" para o passado. Neste sentido, faz-se necessária a construção de categorias e subcategorias, que se dará através da leitura cuidadosa dos documentos, bem como, das questões que se lança às fontes, observando a recorrência de evidências ou indícios suscitados pelas questões ou problema da pesquisa.

49 As duas pesquisas estão inscritas na linha *Estado, Políticas e História da Educação*, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Luchese (2014), elege seis pontos principais a serem considerados na análise de documentos textuais, como os que subsidiam as pesquisas em questão, lembrando que os documentos são sempre produções humanas inseridas num contexto social, cultural, econômico e políticos, são eles: "1) as condições de produção do documento; 2) os procedimentos internos; 3) as condições de circulação do documento; 4) a materialidade do documento; 5) a apropriação; 6) a preservação" (LUCHESE, 2014, p. 151). A análise dos documentos dever ser permeada pelo diálogo com referências especializadas, ou seja, é necessário a realização de estados da arte sobre o objeto de estudo, de modo, que o historiador possa entrecruzar as informações recolhidas das fontes com as produções da área e de sua própria análise dos fatos.

Em suas investigações, o historiador da educação, depende, não apenas das questões formuladas dentro de certas matrizes teóricas, mas também dos materiais históricos com que podem contar. Nunes e Carvalho (1993), lembram que não fazemos bons trabalhos na área sem respeitar a empiria contra a qual lutamos, contudo não perdemos de vista que a busca pelas fontes não é um caminho tranquilo. A dificuldade não se restringe apenas a disponibilidade, acesso, recolhimento e outros, mas também à interpretação, pois é justamente no manuseio crítico que ganharemos a distância necessária para a realização do trabalho da pesquisa.

A compreensão do uso das fontes e documentos para a escrita da história, neste caso, para a escrita da história da educação em seus diferentes contextos, podem ser tomados na sua mais ampla acepção: escritos, ilustrados, transmitidos pelas imagens e sons, nos bancos de dados, ou de qualquer outra maneira. Não é possível ignorar o impacto que vivemos da revolução documental e tudo que isto implica, pois exige de nós o domínio de novos conhecimentos, que introduzem mudanças na nossa prática.

Na relação complexa entre pesquisador e fontes, o que não podemos esquecer é do que vem em primeiro lugar: o problema. Igualmente, sobre a escrita da história, não perdemos de vista os limites impostos para esta tarefa, em todos os campos da História. O passado, nunca será plenamente conhecido e compreendido. O passado, com todos os limites, pode ser compreendido em seus fragmentos, incertezas e fragilidades.

Socializando experiências: caminhos e percalços

Como já apontamos, estamos investindo em estudos sobre fontes em função de pesquisas que estamos desenvolvendo. No que se refere a Pesquisa I, com documentos manuscritos, está sendo

realizada no Arquivo Histórico Estadual de Goiás (AHG). Este Arquivo, espaço importante para pesquisadores e para a escrita da história local, possui um acervo de documentos do Brasil, em especial de Goiás, abriga e organiza os documentos mais antigos de Goiás, e ainda papéis mais recentes que sejam classificados como documentos históricos. O AHG, reúne no setor de Códices (livros), 2,2 mil volumes (unidades de livros), compostos por registros de previsões e patentes, sesmarias, sindicâncias e correspondências dos residentes de província e governadores com diversos órgãos do governo. O setor de Documentação Avulsa, possui 1,61 mil caixas arquivos, com documentação de diversos setores da administração de 1731 a 1973.

No interior desta extensa massa documental, destacamos os documentos da Pesquisa I, trata-se de documentos manuscritos em formato de registros de correspondência dos presidentes da província e inspetores de instrução pública. Documentos referenciais de uma pesquisa em andamento que trata da Instrução Secundária na Província de Goiás no período Oitocentista, em especial nas décadas de 1860, 1870 e 1880.

Estas fontes manuscritas têm origens diversas, não sendo possível determinar com exatidão de onde vieram, mas a partir do momento que foram organizadas e tombadas passaram a compor um acervo vasto a respeito da instrução pública em Goiás. Não é tarefa simples se propor a examinar tempos mais remotos como o período de colonização portuguesa e o império brasileiro, contudo, é necessário apreender elos que articulam o hoje ao ontem, buscando no passado as raízes do presente como um esforço para compreender nossa identidade. Neste intento que se insere o objeto da pesquisa em já apresentado.

O que podemos adiantar é a constatação de que estes documentos, em especial os relatórios dos Inspetores de Instrução Pública, oferece informações relevantes para a escrita da história da educação secundário da região de Goiás. Estamos falando de documentos organizados em formato de livro, que são os relatórios e ofícios reunidos de forma sequencial, assim como da documentação avulsa, ambos organizados por assunto e ano.

Vale destacar, que se trata de documentos oficiais, o que implica analisá-los com o cuidado que este tipo de documentação nos impõe. Ou seja, cuidar para não adotar uma concepção restritiva do documento, fechada, sem historicidade. A massa documental nos impõe lidar com uma série de dificuldades, sendo, portanto, a forma de escrita da época uma das mais presentes. Seja de que forma for, o foco da pesquisa estará sempre na problematização.

No tocante à Pesquisa II, que tem como fonte a *Revista de Educação*[50], os exemplares podem ser localizados no Arquivo Histórico Estadual de Goiás (AHG), no Instituto Histórico e Geográfico de Goiás (IHGG) e no acervo da PUC-Goiás. Não catalogamos todos os exemplares disponíveis nestes arquivos, estamos executando esta etapa da pesquisa, diante disso, nos referendamos na pesquisa de Santos (2013) que catalogou 24 (vinte e quatro) números da revista[51].

Na perspectiva adotada neste trabalho, este tipo de fonte pode contribuir com as pesquisas sobre processos de escolarização e cultura escolar, ambos campos de pesquisa da história da educação. Aqui se insere nossa pesquisa, cujo objeto de investigação é o higienismo na educação da criança do *Jardim da Infância*, instituição que atendia crianças na faixa etária entre 4 e 6 anos de idade. O recorte histórico da pesquisa corresponde dos anos trinta ao princípio dos anos sessenta, recorte temporal que está vinculado *a priori* ao período de circulação da *Revista de Educação*.

O tema, higienização na história da educação de crianças dessa faixa etária, nos chamou a atenção e despertou interesse, sobretudo, em função da própria prática profissional, da atuação em instituições públicas de educação infantil há mais de uma década. Diante desta experiência foi possível perceber que há permanências de vestígios higienistas na prática educativa com crianças da educação infantil. Nossa intenção não é fazer um estudo comparativo entre o passado e o presente, mas sim identificar que elementos sustentavam, no decorrer da história da educação goiana, a prática higienista nos espaços educativos que atendiam as crianças da faixa etária anteriormente citada.

A *Revista de Educação* foi um dos dispositivos utilizados para a circulação dos ideais escolanovistas entre os professores do Estado, conforme atesta Santos (2013). Além deste objetivo, pudemos constatar que havia intenções na promoção da saúde infantil aliadas à educação, assim, cabe a esta pesquisa mostrar as imbricações dos saberes médicos e pedagógicos que operaram sobre o processo educativo das crianças e que circulavam neste periódico.

A título de exemplo podemos citar o artigo intitulado *Educação Sanitária*, escrito pelo Dr. Ranier de Paula, encontrado no número de fevereiro e março de 1946. O médico, chefe do posto de

50 Este impresso pedagógico obteve três nomes durante o período de circulação, o primeiro foi *Revista Goiana de Educação e História*, entretanto, nas publicações que tivemos acesso consta *Revista de Educação*. Em 1945, passou a chamar-se *Revista de Educação e Saúde* e, em 1958, passou a chamar-se *Revista de Educação*. Neste trabalho utilizaremos o nome *Revista de Educação*

51 Números catalogados por décadas, 1930: nº 2 e 9; década de 1940: nº 12, 23/24, 27/28, 29/30, 33/34 e 35/36; década de 1950: nº 37, 38, 39, 40 e 41; década de 1960, n 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 40, 51 e 52.

Campinas de Goiânia, ressalta na matéria a importância da higiene infantil argumentando e justificando:

> (…) assim concorrerá para que o Brasil de amanhã possua filhos físicos e mentalmente sadios e capazes de grandes realizações. Não bastam que nasçam crianças aos montões é preciso que venham selecionadas, pois que elas constituem o "Gênio em potencial da Nacionalidade". A grandeza de uma nação é proporcional ao estado de higidez de seus filhos, o futuro do Brasil repousa nas crianças sadias de hoje (REVISTA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1946, p. 31).

Luca (2010, p. 141) alerta para os cuidados que o pesquisador deve se cercar ao utilizar o impresso como fonte. A problematização do documento se faz necessária, além das questões materiais e técnicas como a forma, o conteúdo, a periodicidade, etc., o pesquisador deve considerar questões mais amplas como o lugar ocupado pela publicação perante demais impressos, as motivações que levaram à decisão de dar publicidade a alguma coisa e o público que pretende atingir. A partir destes pressupostos, lançamos questões à nossa fonte referencial, a *Revista de Educação*, no entanto, não desconsideramos a relevância das fontes escritas,

> [...] embora a 'revolução documental' também tenha atingido e marcado profundamente o campo da História da Educação, os pesquisadores têm insistido na necessidade de, mesmo para aqueles que abordam novos temas e que se utilizam de fontes não tracionais, de recorrem aos arquivos propriamente ditos. [...] (LOPES E GALVÃO, 2001, 81).

Diante disso, acreditamos que a *Revista de Educação* pode contribuir com a produção de pesquisas referentes à história da educação em diferentes temas, principalmente, se intercruzada com outras fontes e questões que busquem no passado a história do que somos hoje.

Algumas considerações finais

Nota-se, por meio dessa proposta ainda limitada, a possibilidade de ampliar o debate referente às temáticas no campo da história da educação, tomando como referência duas experiências com objetos e uso das fontes, numa abordagem da História Cultural. Vale destacar que, a despeito do espaço limitado deste texto, por meio do estudo teórico-metodológico da história cultural, na realização da escrita histórica considera-se o uso de diferentes fontes, inclusive, fontes que antes não eram consideradas relevantes para ampliar a projeção do objeto.

Destaca-se ainda que a diversidade e a não unanimidade das fontes, é relevante para a produção de pesquisas que permitem o acesso a diferentes vozes. Tudo é documento, e também para a escrita da história da educação devem ser tomados na sua mais ampla acepção: escritos, ilustrados, transmitidos pelas imagens, pelo som ou outras constituições. Em linhas gerais, as indicações a

respeito do cuidado com as fontes nos dão noções de que os documentos são constituídos por relações sociais construídas material e culturalmente pelos homens.

Desta forma, um documento em si não constitui todas as discussões, mas sim, permeia as possibilidades de indicar gamas múltiplas de relações sociais. Assim, mapear fontes é, portanto, preparar o terreno para uma crítica empírica vigorosa que constitua novos problemas, novos objetos e novas abordagens. Afinal, as fontes da história da educação definem, em boa parte, os limites e as possibilidades das reconstituições que fazemos com a ajuda da documentação disponível.

No complexo movimento que orienta as mudanças de direção nas pesquisas em educação, com novas exigências historiográficas se faz necessário tomar alguns cuidados. Chama-nos a atenção a necessidade de se enfrentar a superficialidade e até a ingenuidade nas pesquisas, o que envolve a observação de tendências gerais da historiografia para o trato com as fontes, as análises e as interpretações. Esta, é nossa pequena contribuição para a continuidade do debate.

Referências Bibliográficas

1. CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro, Bertland Brasil, 1990.
2. FALCON, Francisco Calazans. *História Cultural e história da educação*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.
3. LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. História da educação e história cultural. *In*: GREIVE, Cynthia Veiga; LIMA E FONSECA, Thais Nivia de (Orgs). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 49-75.
4. LOPES, E. M. Teixeira; GALVÃO, A. M. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
5. LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla B. (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2010.
6. LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. *Revista História da Educação [Online]*. Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 145-161, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3216/321630678010.pdf>. Acessado em: 20/06/2014.
7. NUNES & CARVALHO (1993). *"Historiografia da Educação. Fontes". Cadernos ANPED*, Porto Alegre, ANPED, n. 75, pp. 7-64, set.
8. REVISTA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE. Goiânia: Imprensa Oficial, ano 12, n. 23/24, fev./mar. 1946.
9. SANTOS, E. M. de Lima. *A circulação do ideário escolanovista no estado de Goiás: A Revista de Educação (1937-1962)*. (Dissertação de Mestrado). Araraquara/SP, 2013.

02

ANÁLISE DOS DESAFIOS DO APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA PELO ALUNO SURDO

Mirlian Mara Novaes Parreira
Faculdade Araguaia
Prof. Ms. Edna Misseno Pires
Universidade Federal de Goiás/UFG

Introdução

O presente artigo enfoca a apropriação da escrita da Língua Portuguesa pelos alunos surdos e vários aspectos da educação dos mesmos tendo como objetivo principal analisar os desafios do aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita pelos alunos surdos. Considerando que ler e escrever são fatores indispensáveis para o indivíduo conviver no meio social, investigamos os problemas enfrentados pelos alunos surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa.

O debate em torno de questões sobre a educação e produções textuais de surdos, tem suscitado grande interesse nos campos da educação. Tal fato ocorre porque surdos e ouvintes possuem línguas distintas, porém mesmo possuindo línguas divergentes é na língua dos ouvintes que o surdo escreve.

Dessa forma, ensinar uma língua oral para quem desconhece a oralidade é um grande desafio para todos envolvidos na educação dos surdos. Sendo assim tal estudo se justifica pela necessidade de compreender melhor os obstáculos encontrados pelos mesmos em seu processo de aprendizagem de sua segunda língua e a importância da Língua de Sinais nesse aprendizado. Para tais reflexões e realização desta pesquisa, foram utilizados como aporte teóricos citações bibliográficas de autores como Fernandes (2003) Quadros (1997) Salles (2004), entre outros, pois desenvolvem análises de grande importância para a compreensão do problema apresentado.

A pesquisa foi realizada na escola Centro Especial Elysio Campos, localizada no município de Goiânia-GO, no período do mês de junho de 2015. O objetivo da pesquisa visa analisar os textos produzidos pelos alunos surdos e seus desafios, e as dificuldades que os alunos surdos enfrentam ao aprenderem uma segunda língua diante do exposto foi realizada uma pesquisa de campo de cunho qualitativo com alunos do 5º ano fundamental com idade de 13 a 48 anos, sendo todos surdos e alguns aprenderam a língua de sinais tardiamente. Inicialmente não foi contextualizado em Libras, para analisar o grau de compreensão da Língua Portuguesa e em um segundo momento o mesmo título foi primeiramente contextualizado em Libras e posteriormente a produção do texto.

O trabalho foi dividido em duas etapas, a primeira etapa foi proposto um tema com o título pescaria, os alunos teriam que escrever textos relacionados sobre o tema, neste primeiro momento apenas foi explicado o título em língua de sinais, não utilizou nenhum recurso visual os alunos discorreram sobre o assunto com total liberdade. Já na segunda etapa foi proposto o mesmo tema pescaria, mas foi utilizado como recurso uma história em quadrinhos relacionado com o tema e foi feita uma contextualização da história em língua de sinais. Para análise do trabalho utilizou-se as próprias produções escritas pelos alunos surdos.

O objetivo dessa pesquisa visa analisar a importância da língua de sinais, e o processo de aprendizado da língua portuguesa e seus desafios por se tratar de uma segunda língua pelos alunos surdos.

Espera-se que o resultado desse trabalho possa contribuir de alguma forma para a formação daqueles que direta ou indiretamente, estão envolvidos com surdos em sua prática escolar, sobretudo, no ensino da Língua Portuguesa.

A língua de sinais: conceito e seus aspectos legais

A Língua de Sinais foi um divisor de águas na história da comunidade surda. Com o seu reconhecimento o surdo pode provar que possui uma língua, que através dela eles se comunicam. Por definição é considerada como língua, pois, como qualquer outra, possui os níveis linguísticos, morfológicos, fonológico, sintático e semântico.

Trata-se de uma língua, conforme Quadros (1997) porque possui estruturas gramaticais próprias que são atribuídos em níveis linguísticos, fonológicos, sintáticos, morfológicos e semânticos como qualquer outra língua, possibilitando o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda que favorece seu acesso aos conceitos e aos conhecimentos existentes na sociedade ouvinte.

A Língua de Sinais é composta pela configuração das mãos, seu ponto de articulação, movimento, orientação e direção expressão facial e corporal. Considerando que é uma língua visual, os sinais surgem da combinação de configurações de mão, movimento e de pontos de articulação.

No Brasil o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais a Libras, deu-se pela Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que em seu Artigo 1º define que a Libras é "a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil". (BRASIL, 2002)

A valorização da Língua de Sinais favoreceu também a introdução de novas propostas na educação de surdos, entre as quais destacamos a proposta bilíngue. Nesta proposta entende-se que a escola deva ofertar ao aluno surdo o ensino de duas línguas, sendo a língua de sinais como L1 e a língua oficial do país, como segunda língua L 2, na modalidade escrita. O bilinguismo como proposta educacional considera a língua de sinais natural das pessoas surdas e serve de base a aprendizagem de uma segunda língua.

No entanto, tal proposta se encontra em uma etapa experimental, cujos os resultados ainda não são precisos, e os estudos carecem de sistematização. Dessa forma muitos estudos e adaptações ainda são necessárias.

A educação bilíngue e o aprendizado da língua portuguesa pelo aluno surdo

A educação bilíngue foi um marco histórico na educação dos surdos, pois os surdos ganharam o direito de ter a língua de sinais inserida em sua educação. Destaca-se marco histórico a educação bilíngue, pois os surdos no passado foram privados de se comunicar em sua língua, ou seja, a língua de sinais esse fato foi marcante na educação dos surdos. Essa proposta educacional que proíbe o uso da língua de sinais foi chamada de oralismo, sendo assim, o surdo passa a ter que se expressar somente na língua oral, sendo abolida a língua de sinais.

Segundo Perlin (2005), o oralismo é a aquisição da língua oral. O surdo aprenderá a língua oral, sendo reprimido pelo uso de qualquer gesto, expressão facial ou corporal que se refira à língua visual.

Diante deste contexto o surdo teve dificuldade de se adequar à abordagem oralista, e muitos surdos abandonaram as escolas, por não conseguirem adaptar-se a essa abordagem. Em meados do ano de 1960, surgiu a abordagem da Comunicação Total, essa abordagem defende a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas.

Na comunicação total, ainda segundo Perlin (2005), utiliza-se toda uma diversidade de métodos para alcançar a escolarização do surdo. A diferença é que a língua de sinais é utilizada como apoio para o aprendizado da língua oral e escrita. No entanto, ainda houve certa resistência, pois, a oralidade continua a ser o objetivo principal dessa abordagem.

Por volta de 1980 surgiu a abordagem bilíngue, que consiste em usar a língua de sinais como primeira, e a língua oral na modalidade escrita. Esta abordagem visa capacitar a pessoa com surdez para utilização de duas línguas, a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte.

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (Quadros 1997, p. 27)

Todavia, apesar dos grandes avanços galgados pelas comunidades surdas surge outra barreira, a educação dos surdos, como ensinar a língua portuguesa na modalidade escrita para quem desconhece a oralidade da mesma, é um desafio para todos professores que têm alunos surdos, uma vez que a língua de sinais é visual-espacial e a língua portuguesa é auditiva e oral, os canais de recepção e emissão são diferentes.

A falta de conhecimento da língua portuguesa falada para o surdo é o que torna o desafio maior sobre a educação dos mesmos. Logo essa distinção de línguas acarretará em problemas na escrita dos surdos, no entanto, não impede o aprendizado da mesma, essa dificuldade está presente pelo fato da língua portuguesa ser a segunda língua deles e ser oral e auditiva, enquanto a primeira é a língua de sinais que é visual, nesta língua que o sujeito surdo tem o conhecimento de mundo e de si mesmo.

Para Fernandes (2003), o aprendizado da escrita pelo surdo é dificultado, devido às metodologias de ensino partirem do ponto de que a escrita inicialmente se dá pela associação grafema-fonema e, muitas vezes, ser ensinada de forma descontextualizada e mecânica. Essa mentalidade torna difícil a criação de uma proposta mais efetiva para o ensino da língua portuguesa escrita, ficando o surdo restrito ao pouco desenvolvimento em relação à sua grande potencialidade para a escrita.

De forma geral percebe-se que a maioria dos trabalhos, sobre as práticas escolares utilizadas com alunos surdos, indicam que a apropriação da linguagem escrita tem sido a grande preocupação dos educadores de surdos, pois acredita-se que a surdez acarreta dificuldades de compreensão da leitura e da produção escrita.

Pesquisa de campo: análise dos desafios do aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita pelo aluno surdo

A pesquisa foi feita no mês de junho de 2015, na escola Centro Especial Elysio Campos, localizada na rua 801 no bairro Vila Osvaldo Rosa no município de Goiânia-Go. A escola oferece a educação especial composta pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio, e também a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O trabalho realizado configura-se como uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, segundo Chizzotti (1991, p.80) a valorização da relação entre sujeito e objeto ressaltando que a "contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens".

A pesquisa aborda aspectos da educação dos surdos, tendo como objetivo principal analisar o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos e suas dificuldades por se tratar de uma segunda língua para os mesmos.

A modalidade de pesquisa a ser utilizada é a análise de textos produzidos pelos alunos com surdez, o objetivo do trabalho é analisar a escrita do surdo tendo como base a língua de sinais, e as dificuldades que a segunda língua, ou seja, a Língua Portuguesa acarretará na escrita do surdo por ser sua segunda língua.

Este trabalho foi elaborado em uma sala do 5º ano fundamental tendo idades que variam de 13 a 48 anos, sendo todos surdos e alguns adquiriram a língua de sinais tardiamente a pesquisa foi dividida em duas etapas a primeira etapa foi proposto um tema com o título pescaria, neste primeiro momento apenas foi explicado o título em libras, deixamos os alunos escrever com total liberdade sobre o assunto exposto.

Na segunda etapa foi proposto o mesmo tema pescaria, mas foi utilizado como recurso uma história em quadrinhos relacionado com o tema abordado e foi feita uma contextualização em libras sobre a história. Os instrumentos de pesquisa foram as próprias produções escritas dos alunos, foi utilizado também história em quadrinho com imagens.

O objetivo da pesquisa é analisar os textos escritos pelos surdos e comparar a escrita da primeira etapa com a da segunda etapa, e verificar se com a explicação em libras sobre o tema os alunos entenderão o contexto da história, se o vocabulário melhorará e observar também todos desafios encontrados pelo mesmo em sua escrita, por se tratar da língua portuguesa ser sua segunda língua.

Dessa forma iniciou-se a pesquisa só com a explicação do tema em língua de sinais a seguir alguns textos escritos pelo surdo referente a primeira etapa:

Texto escrito sem a contextualização da língua de sinais e sem recurso visual.

Texto 1 (aluno A 5º ano)

Pescaria

O gosdo e muito
casa muta mioca

eli vei moro casa muta mioca

comi a vo vovo.

Como pode se observar o texto 1 traz em seu cerne as dificuldades estruturais que um texto de um aluno surdo apresenta como destacamos em Salles (2004) possui vocabulário reduzido, ausências de conectivos, uso reduzido de diferentes tempos verbais.

Uma pessoa que não conheça as especificidades da escrita de um aluno com surdez, não compreenderia o texto do mesmo, não teria significado nenhum pensaria que é um amontoado de palavras sem sentido algum, mas se olhar o texto como um todo nota-se que tem coerência.

Vejamos outro exemplo de texto ainda referente a primeira etapa:

Texto 2 (aluno B 5°ano)

Pescaria

tia na peize gosto rio bom peize.

No texto 2 percebe-se que houve os mesmos problemas referentes ao texto 1, vocabulário reduzido, troca de letras, ausência de artigos.

A segunda etapa da pesquisa foi utilizada como recurso uma história em quadrinhos, com a contextualização em língua de sinais.

FIGURA-01: Quadrinho

Nessa atividade os alunos deveriam desenvolver um texto com o tema pescaria, mas usando a história em quadrinhos como um recurso visual para escreverem seus textos, foi utilizado esse recurso por ser acessível a visão e a língua de sinais ser uma língua visual, mas antes que eles começassem a escreverem os textos foi feita uma contextualização em língua de sinais da história para uma melhor compreensão da história.

Acerca da metodologia de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, Quadros (2006, p.25) propõe o uso de dois recursos importantes, para ser aplicado em sala de aula, que são os relatos de estórias e a produção de literatura infantil em sinais e explica que "Pensando em alfabetização, tal material é fundamental para esse processo se estabelecer, pois, aprender a ler os sinais, dará subsídios às crianças para aprender a ler as palavras escritas na língua portuguesa".

Essa proposta é uma forma de incentivar a leitura da própria Língua de Sinais e uma forma de subsidiar a leitura da palavra em português. Dessa forma usamos esse recurso para explorar a imaginação dos alunos e priorizar a Língua de Sinais como sua primeira língua, contextualizando a história na sua língua materna.

Textos relacionados a segunda etapa da pesquisa com a contextualização em língua de sinais e recurso visual:

Texto 3: (aluno C 5º ano)

Pescaria

Chico Bento vender peize foi pescar fico bravo teve ideia vender minhoca conseguiganha dinheiro.

No texto 3 pode-se inferir que a escrita melhorou o aluno consegue flexionar alguns verbos percebe-se que o mesmo descreve as cenas que estão nos quadrinhos como na frase: "Chico Bento vender peize "ele relata a cena do primeiro quadro quando Chico Bento teve a ideia de vender peixe. A frase tem coerência, porém há alguns pontos importantes que cabem ressaltar como, por exemplo, o fato do verbo encontrar-se no infinitivo, típico da língua de sinais, outra característica da língua é a troca de letras como vimos no texto acima o aluno troca a letra x pela z na palavra peixe. Na sequência da frase "foi pescar" o aluno relata o segundo e o terceiro quadro da história quando Chico Bento pega sua vara e vai pescar, pode-se observar que o verbo ir é flexionado, já notamos vestígios de sua segunda língua a língua portuguesa.

De forma geral conclui-se que o aluno consegue compreender o contexto da história, contudo no seu texto faltaram alguns elementos coesivos, porém não quer dizer que o texto não esteja coerente.

De acordo com Salles (2004) o surdo além de lidar com aspectos específicos da língua portuguesa, ele ainda tem que lidar com aspectos da língua de sinais, que também são específicos em função de sua língua ser visuo-espacial. Segundo a autora em meio a tantas circunstâncias adversas a produção escrita por surdos ter essas características que dificultem sua interpretação é relevante.

A questão que a autora aborda é importante ressaltar que o surdo tem que lidar com duas línguas distintas que tem também um canal perceptual diferente a língua de sinais é visual enquanto a língua portuguesa é constituída pela oralidade, de certa maneira esses aspectos influenciarão na escrita do surdo, estarão presentes no texto do surdo a língua de sinais como também a língua portuguesa

Outro texto feito na segunda etapa da pesquisa:

Texto 4:(aluno D 5º ano)

Pescaria

Ele queria vender peixe
foi pescar
pegou nada
foi vender minhocas

Neste texto pode-se observar que o aluno também entendeu o contexto da história, de acordo com a frase primeira frase " Ele queria vender peixe" nessa frase o aluno relata o primeiro quadro da história que é o Chico Bento imaginando vender peixe. Na segunda frase "foi pescar" ele descreve a ação do personagem no segundo e terceiro quadro da história. Já a terceira frase "pegou nada" ele remete a ideia do personagem sentado à beira do rio com a expressão de bravo e cansado de esperar e na frase "foi vender minhocas" o aluno finaliza a história como pode-se observar no último quadro da história Chico Bento vendendo minhocas.

Percebe-se que houve uma melhora significativa da escrita desse aluno como, por exemplo, usa o pronome pessoal ele, flexiona os verbos ir e pegar, usa o plural na palavra minhoca. No entanto, ainda possui resquício da língua de sinais como alguns verbos no infinitivo, falta de artigos aspecto comum nessa língua. Contudo, não se deve ficar preso a esses aspectos do texto do surdo e sim analisar como um todo, verificar se o aluno compreendeu a história que é o mais importante.

Segundo Quadros (2006) num estágio inicial de produção escrita o mais importante é que a criança surda consiga expor o seu pensamento, portanto não é necessário haver, num primeiro momento, uma preocupação exagerada com a estruturação frasal na língua portuguesa. Isto se dará mais adiante, quando a criança já estiver mais segura para se "arriscar" no mundo da escrita. Ainda conforme a autora:

> "A criança vai ler textos em português, além dos próprios textos produzidos por ela mesma. Deve-se ter sempre o cuidado para que estes momentos iniciais de produção não sejam frustrantes para a criança, mas ao contrário sejam atraentes, desafiadores e que toda produção seja valorizada, por mais simples que possa parecer, pois o objetivo maior é levá-la a ter vontade de escrever o que pensa, reconhecer que os seus pensamentos são importantes e que todos podem ser registrados (Quadros, 2006, p. 44)."

Sendo assim, podemos definir que o mais importante em um texto de um aluno surdo é verificar sua essência e não sua estrutura frasal, é deixar o surdo explorar sua imaginação, incentivar sua escrita dando a ele vários gêneros textuais Dessa forma as análises feitas tanto do texto três como do texto quatro referentes a segunda etapa da pesquisa, pode-se concluir que ambos alunos entenderam a história e o recurso visual, a contextualização em língua de sinais foi de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Percebemos que na primeira etapa da pesquisa os textos foram compostos de frases curtas, vocabulário reduzido, nessa etapa não houve a explicação da história em língua de sinais, apenas foi explicado o tema em língua de sinais. Na segunda etapa da pesquisa pode-se observar que o vocabulário dos alunos melhorou eles conseguiram compreender a história, flexionaram alguns

verbos, usaram pronomes, dessa forma podemos concluir que a língua de sinais é importante no aprendizado da língua portuguesa.

Considerações finais

Diante do tema que investigou os desafios do aluno surdo no aprendizado da língua portuguesa, foi possível perceber o quanto a educação desses alunos ainda necessita de mudanças.

O aprendizado dos surdos tem sido um desafio para todos envolvidos em sua educação. Esses problemas vão desde convívio com os alunos ouvintes em sala de aula até o ensinamento por parte do professor.

Portanto, para que seja possível o surdo aprender a escrita é necessário levar em consideração vários fatores imprescindíveis. Um deles é valorizar a língua de sinais e ter a consciência que ela terá papel fundamental na educação dos mesmos. Visto que é a partir dela que os surdos terão conhecimento de mundo, além de aumentar o vocabulário, desenvolver a comunicação. É preciso se dar relevo ao ensino da língua portuguesa escrita por alunos surdos deve ser diferenciado. Os professores não podem seguir os mesmos métodos aplicados em alunos ouvintes.

Outro aspecto importante a ser destacado diz respeito aos professores é essencial que os mesmos tivessem um conhecimento de língua de sinais, pois saberiam de fato o que o aluno surdo necessita, teriam uma interação maior com esses alunos. Observou-se nessa pesquisa o quanto a língua de sinais pode ajudar nesse processo de alfabetização, como essa língua é importante na vida dos surdos.

A análise de produções escritas dos alunos surdos evidenciou-se que, se expostos a textos na língua portuguesa e interpretados na língua de sinais, os alunos podem atribuir sentido ao que leem e produzir sentido ao que escrevem. Para que isso aconteça é preciso que se valorize a língua de sinais, pois é ela que dará o conhecimento de mundo para os mesmos. O conhecimento da língua portuguesa vai se dar, principalmente, por meio da leitura, uso de imagens, uma vez que é pela visão, e não pela audição que os alunos surdos percebem o mundo.

Neste trabalho observou-se que são inúmeras as dificuldades tanto do surdo quanto do professor em promover o ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita. No entanto, para que possa tornar possível um ensino de qualidade, alguns fatores devem ser levados em consideração. Deve-se aceitar o desafio do aprendizado dos sujeitos surdos, respeitando suas peculiaridades e buscar o aprimoramento do ensino, isso significa construir uma educação baseada na igualdade e na liberdade. Diante do exposto percebemos que a educação dos surdos é cheia de desafios, que devemos

a cada dia nos aprofundar mais nessa questão e desenvolver técnicas que possam contribuir com a educação das pessoas surdas.

Referências

1. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. BRASIL

2. CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo, Cortez, 1991.

3. FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro: Agir, 1990. Linguagem e surdez. Porto Alegre: Artmed, 2003.

4. PERLIN, Gladis. "Identidades surdas". In: SKLIAR, Carlos (org,). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

5. QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos. Aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

6. QUADROS, R. M. de; SHIMIEDT, Magali L.P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

7. SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, vol. 1 - caminhos para a pratica pedagógica, Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2004.

8. SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, vol. 2 - caminhos para a pratica pedagógica, Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2004.

03

A EDUCAÇÃO FAMILIAR DO ESCRITOR BERNARDO ÉLIS (1915-1997)

Karoline Teixeira de Souza
Faculdade de Educação (UFG)
Karolineteixeira0689@gmail.com

Resumo

A proposta deste texto, submetido para apresentação oral em evento científico, integra uma pesquisa, em andamento, de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), exigência do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Situada na área de História da Educação, nossa pesquisa tem como temática e foco privilegiado a educação informal do autor goiano Bernardo Élis nos diversos espaços sociais do Estado de Goiás. Nossa fundamentação teórica baseia-se primordialmente na História Cultural por buscar retratar padrões de cultura, analisar e descrever os pensamentos e sentimentos característicos de uma época. Agregando, com isso, investigações por meio de fontes, como as biografias de Élis, espaços vivenciados, sobretudo, durante a primeira metade do século XX. A educação deste autor, que completaria um século este ano, constituiu-se por elementos e práticas que faziam parte da sociedade no período em que este viveu sua infância e adolescência.

Palavras-Chave: Bernardo Élis. Educação. Literatura.

Introdução

Ao pensarmos o tema para ser desenvolvido no Trabalho de Conclusão de Curso, tendo em vista, o desejo de investigar sobre educação e infância em Goiás, nos deparamos com as obras do escritor goiano Bernardo Élis. Ao lermos algumas obras deste autor, percebemos que poderíamos investigar a respeito de sua formação, da educação recebida em seus espaços de vivência. Assim, iniciamos o projeto de pesquisa indagando: Como se deu a educação formal e informal de Bernardo Élis? Com que elementos esta história foi construída? Como as relações educativas se davam? Estes foram, os primeiros questionamentos que nos instigaram a pesquisar a respeito da educação na vida e obra de Bernardo Élis Fleury de Campos Curado.

O autor em questão, filho de Erico e Marieta, nasceu no dia quinze de novembro de 1915, na cidade de Corumbá[52]. Publicou uma série de obras que trazem a cultura regional sob diversos aspectos. Elegemos o aspecto da educação doméstica do autor, para tanto, neste recorte, analisar como se dava a educação no interior da família de Élis. Para tanto, recorremos aos seus escritos, como sua biografia, analisando componentes como o tempo e espaço no estabelecimento dos elementos educativos e suas características, assim como seus sujeitos e suas práticas.

[52] Município brasileiro do interior do estado de Goiás que foi fundada em 1730 com a descoberta de ouro de aluvião no leito do Rio Corumbá pelos bandeirantes. O município fica à 105 km de distância da capital Goiânia. (Disponível em: http://wikitravel.org/pt/Corumb%C3%A1_de_Goi%C3%A1s. Acessado em 23/ 03/ 2015).

Na primeira parte, apresentamos um breve relato sobre a formação dos pais de Élis e a hierarquia a qual a família estava constituída no tempo histórico de sua infância. Na segunda parte, discutimos, a educação, desse mesmo autor, que originou-se no interior de sua própria família, tendo ao pai o papel de primeiro mestre e incentivador. Na terceira e última parte, ressaltamos que, apesar do estudo regular do autor passar a dar-se em instituições regulares, a mesma continuou em casa, com seus pais entre métodos de ensino perspectivas rígidas.

1. Educação familiar: de pais para filhos

Para discutirmos a respeito da educação doméstica do autor escolhido, é conveniente ressaltar, primeiramente, o papel que seu pai, o escritor Erico José Curado, teve na formação de Élis. Erico, nasceu na Província de *Goyaz*[53] em 1880, como era comum neste período, aprendeu a ler e a escrever com um professor particular contratado pelo seu avô que o criou até os dez anos de idade. Os estudos ocorreram no ambiente doméstico de uma fazenda em Pirenópolis[54]. Distante das pequenas cidades formadas neste período, era comum essa formação de redes escolares em ambientes rurais.

Segundo os dados obtidos nas fontes, o pai de Élis, era grande admirador da literatura de Eça de Queiroz. Consta-se ainda que este aprendeu latim, francês, espanhol e inglês e tentou a carreira militar, mas, desistiu posteriormente. Na antiga Vila Boa de Goiás, atual Cidade de Goiás, Erico, apesar de não ter título de bacharel, exerceu as funções de promotor de justiça, jornalista, poeta e advogado. O caso de Erico não é único, pois nesta época, era comum a ocupação de cargos e profissões sem ter frequentado cursos superiores.

A respeito da mãe, nascida em 1895, também em Goyaz, Marieta Fleury Curado aprendeu as primeiras letras em casa, com a família. A justificativa deste aprendizado em casa, segundo Bernardo Élis (2000, p. 34), se deu em função do entendimento do pai de sua mãe: "(...) meu avô entendia que filha devia ser criada debaixo das sete chaves e o Colégio, mesmo de freiras, era o primeiro passo da perdição".

[53] De acordo com Barros (2008) Goyaz é de origem indígena e por isso foi preservada até 1937, quando foi discutida a grafia do nome do Estado observando as normas da língua portuguesa e quando se deu a mudança do nome do estado para Goiás, grafia que ainda permanece.
[54] Contudo, ao pesquisarmos em sites a respeito da escolarização de Erico encontramos a informação de que ele iniciou a alfabetização por volta dos anos 1884, na fazenda de seus avós maternos com uma escrava.

Nota-se por estes dados que este tipo de formação familiar, inserida em seu tempo histórico, se fazia na constituição hierárquica de gênero e poder. Ao homem, cabia o papel principal, uma vez que:

> (...) o pai era o todo-poderoso; a mãe vinha como auxiliar e, nas famílias maiores, entre o poder do pai e da mãe estava o do primogênito. [...] A colocação das pessoas na mesa de comida obedecia à hierarquia, força que determinava também a sequência da colocação das iguarias nos pratos. (ÉLIS, 2000, p. 70)

Élis (2000, p. 83) confirma a prática patriarcal hierárquica lembrando que "Pela educação do tempo, a mãe ainda poderia ser objeto de alguma crítica ou restrição no juízo do filho, mas o pai, esse era um ser divino". O autor ressalta uma educação feminina baseada no julgamento, inclusive dos filhos, enquanto que, por outro lado, a figura do pai, permanecia imaculada, independentemente de suas ações. Vale ressaltar que, apesar das restrições impostas ao mundo feminino, há pesquisas na história que apresentam mulheres que resistiam à submissão e ocupavam espaços importantes na sociedade do período.

O próprio autor, apesar de levar em conta os padrões do tempo e da história, deu pistas que esta resistência estava em sua casa, ao lembrar que: "(...) mesmo debaixo de terminante proibição de meu pai, minha mãe acompanhava a vida da cidade através dos fuxicos, dos diz-que-diz" (ÉLIS, 2000, p. 40). Dessa forma, a própria mãe de Bernardo rompia com os padrões estabelecidos pela sociedade, mesmo que fosse dentro do estereótipo delegado ao mundo feminino, como 'fuxicos'.

Ainda, sobre o comportamento de sua mãe, o autor registrou que esta era "(...) um tanto manhosa ou escandalosa. Por pouco, chorava, reclamava, ria-se com estardalhaço. [...] Sempre de meias e sapato de salto alto [...] Pintava-se os lábios e as faces. Na comunidade, talvez fosse a única mulher a proceder de tal forma" (ÉLIS, 2000, p. 38-39).

Assim, o depoimento de Bernardo, confirma que, apesar das normas rígidas, sua mãe conseguia extrapolar e se expressar de forma a ser 'a única mulher' a romper, com manhas e escândalos, os costumes da época. O olhar de gênero que o autor apresenta em seus escritos, inclusive o olhar dirigido à sua família, pode ser outro tema interessante de se investigar. No pouco que vimos, é possível perceber as contradições do autor a respeito do lugar e do espaço feminino.

Sobre a educação doméstica do menino Benardo Élis, vale registrar que este era o segundo filho do casal, lugar que lhe reservava, não diferente de outras famílias do período, as sobras do irmão mais velho, Alberto. Contudo, o irmão mais novo, Élis, era maior que o irmão mais velho. Este critério

não o impedia de sempre receber roupas e sapatos apertados, porque precisava esperar que as peças não servissem mais no seu irmão, para então, poder pegar para si.

A hierarquia de gênero, já citada, em relação aos seus pais, se estende para os irmãos sob formato da hierarquia de idade. Em momentos como esses, onde a hierarquia prevalecia, Élis (2000 p.70-71), confessou que isso lhe provocava profunda revolta, pois era "(...) contra essa educação errada e sobretudo inadequada ao seu tempo". Importante perceber que esta fala, provém do autor já adulto, ou seja, são impressões de adulto julgando seu tempo de infância. A respeito disso, Valdez (2012, p.98) caracteriza essa escrita envolvida de lembranças e memórias, de modo que, "faz crescer a história, que por sua vez a alimenta como se procurasse salvar o passado para que ele tenha uma utilidade no presente e no futuro".

Ou seja, sobre a inadequação da educação recebida, indicada pelo autor, seria necessário investir em mais estudos, mas nos parece que este tipo de educação não estava inadequado para o tempo histórico da infância do autor.

Da mesma forma, ainda se referindo a sua educação nos moldes dos costumes da época, o autor ressalta que Erico e Marieta, seus pais, jamais, em público, pegavam nas mãos, se abraçavam, se beijavam ou demonstravam qualquer afeto mais íntimo um pelo outro. Esse tipo de prática também se estendia na relação dos pais com os filhos. Recorrendo, novamente, às práticas não usuais, o autor registrou que "Não havia muita interação entre pais e filhos; sobretudo não existia contato corporal, aproximação corporal. O único de que me recordo seria o de tomar a benção ao levantar da cama e ao deitar" (ÉLIS, 2000, p. 36).

O autor, demostrando descontentamento, parece querer exigir do passado práticas do presente. Como relação de afeto além do cumprimento restrito das normas religiosas, como tomar benção. Prática, neste momento, relacionada com respeito e cuidado aos pais. Ainda sobre seu pai, Élis, em um depoimento, reforçou o comportamento duro do pai lembrando que este: "Jamais tomou uma injeção e jamais se queixou de qualquer mal ou qualquer dor, embora os tivesse" (ÉLIS, 2000 p. 33). Ou seja, a educação estava presente também na forma com que o pai exercia seus movimentos no enfrentamento diário da vida.

Ainda sobre o papel paterno na educação dos filhos, Élis destacou um episódio considerado por ele, marcante no período da sua infância:

> Havia o circo. De repente, na cidade onde nada acontecia aparecia aquele grupo de pessoas. [...] A cidade inteira iria ao circo, que diziam era uma maravilha. Meu pai teria dito que detestava circos,

> sobretudo circos vagabundos que vinham parar num fim de mundo como Corumbá! [...] Meu pai não iria ao circo. Nem ninguém de nossa casa iria ao circo. [...] O circo ficou uma longa temporada na cidade, tão longa que não houve ninguém que não o houvesse visto. [...] Por muito tempo ficou a fama, a repetição das graças e ditos do palhaço; ficou também nossa imensa decepção de não haver visto o primeiro circo de nossa vida, de si tão cinzenta (ÉLIS, 2000, p. 58-59).

Do circo, ficou a fama espalhada na cidade que nada acontecia. A fama, misturada à frustração da família, pois, o desejo de fazer parte das maravilhas circenses foi frustrado pela imposição proibitiva do pai, que sob a alegação de detestar circos 'vagabundos' retirou qualquer possibilidade de participação destes no espaço que permaneceu tempo suficiente na cidade.

Além do circo, o autor considerava que havia outras "pequenas alegrias" na pequena cidade. Como, por exemplo, as festas da igreja com leilões e banquetes, os bailes pela festa do Divino assim como as cavalhadas. Ou seja, os espaços religiosos, também se faziam espaços educativos. De acordo com Almeida (1970), Bernardo fez sua Primeira Comunhão aos seis anos na Igreja de Nossa Senhora da Penha de França, padroeira de Corumbá, onde também foi batizado no primeiro ano de vida.

2. A educação doméstica em tempos de escola: o pai mestre

Élis, como muitos meninos de seu tempo, iniciou o ensino de Primeiras Letras no ambiente doméstico por volta dos quatro anos de idade. Contudo, o seu caso em especial, foi por conta de seu pai ter criticado um professor desta modalidade de ensino da cidade de Corumbá. Lugar que sua família residia. Segundo o pai do autor, este professor, exigiu que seus alunos lessem o prefácio da cartilha antes mesmo de aprender a ler. Crítico desta postura, o pai expressou ironicamente seu descontentamento por meio de versos: "Que professor será esse / esse mestre quem será? / Sem que antes aprendesse / soletrar o beabá / este mestre maravilha / queria que o aluno lesse / o prefácio da cartilha" (ÉLIS, 2000, p. 30).

Diante da desconfiança, o pai resolveu ser o mestre exigente do filho. O primeiro mestre, que, não poderia ser diferente, tentava imprimir no filho o mesmo gosto pelas suas leituras. O "estímulo" à leitura, provinda do mestre pai, segundo Élis, não tinha grande efeito sobre o aluno filho. Em nota autobiográfica de seu romance *O Tronco* (1974), o autor confessa que as leituras proporcionadas pelo pai não lhe causavam grandes estímulos. Cita, como exemplo, os livros de autores clássicos:

> Muito cedo, meteu-me nas mãos *Os Lusíadas*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *A Cidade e as Serras*, *Iracema*, *O Guarani*, *Inocência*, *Os Mártires do Cristianismo*, *Nova Floresta* e outras desgraças semelhantes. Eu detestava tais velharias [...] Nenhuma figura na desgraça de tais livros (ÉLIS, 1974, p. 18).

Ao referir-se as leituras impostas pelo pai mestre, o autor faz alusão aos clássicos como "velharias" e "desgraças sem figura". Essa passagem é muito interessante para perceber como era a relação de um autor, considerado clássico, da literatura goiana e brasileira, com seu passado infantil e literário. Outro tema interessante para pesquisar.

Bernardo Élis também faz referência a outros tipos de leitura. Desta feita, ao que parecia para a época, livros mais apropriados para a idade do menino. Trata-se da série de livros de leitura do médico baiano Abilio Cesar Borges[55] e a respeito desta leitura específica ele relatou que,

> Também em Corumbá havia uma biblioteca pública [...] Não havia literatura infantil: um meu primo assinava e nos emprestava o mensário O *Tico-Tico*, talvez a primeira publicação infantil brasileira. Ao começar a ler, ganhei de meu tio padre um livro de leituras do Barão de Macaúbas, Abílio Cesar Borges, famoso educador brasileiro, livro feio, impresso em mau papel, com algumas gravuras em preto muito borradas. Até hoje guardo o aspecto desagradável do livro (ÉLIS, 2000, p. 76).

Nota-se que a lembrança do autor no que se refere aos livros disponíveis na biblioteca pública de sua cidade, se difere. A publicação infantil *Tico Tico*[56], emprestada pelo primo parecia lhe agradar. Já as obras escolares do barão de Macaúbas, não lhe trouxe boas recordações. O conteúdo e o aspecto dessas obras não eram-lhe interessantes.

3. Da escola para casa: as lições prevalecem

Como não propomos falar aqui sobre a educação formal de Bernardo Élis, mas sim a educação informal, realizada no interior da família, pulamos um pedaço do tempo que o mesmo frequentou o Grupo Escolar e retomamos a continuidade de sua educação no interior do ambiente doméstico.

Terminado o ensino primário no Grupo Escolar, Élis retornou para a casa de seus pais em Corumbá. Segundo Almeida (1970), este retorno, aconteceu num carro Ford modelo T, isso significou que a viagem que acontecia anteriormente de cavalo, e durava cinco dias, foi reduzida no tempo e no conforto.

[55] De acordo com Valdez na Revista Educação & Cidadania, 2006, vol. 5, nº 1, p. 85, Abilio Cesar Borges foi um médico baiano que ocupou um lugar representativo na instrução do Império brasileiro na segunda metade do século XIX. Foi diretor de instrução pública da Bahia, proprietário e diretor de colégios na Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais e autor de livros escolares, sendo pioneiro na publicação de obras para a infância brasileira com uma série de cinco livros de leitura.

[56] De acordo com Vergueiro e Santos (2008) *O Tico-Tico* foi uma revista de quadrinhos lançada no Brasil em 1905 que caracterizou-se por conservar uma postura didático-pedagógica para a infância que privilegiava o civismo, os bons costumes e a religiosidade e que teve fim por volta da década de sessenta, em decorrência da concorrência com a televisão.

De volta para casa, com o objetivo de evitar o esquecimento da aprendizagem, a mãe entrava em cena e fazia com que Élis e seu irmão aprendesse por meio da música. Ou seja, ela musicava as lições dos livros para que os dois pudessem decorar. Contudo, o método de ensino da mãe, não era aceito pelo pai, que não aceitava músicas como respostas quando este tomava a lição de casa. O conflito dos "métodos" de ensino dos pais, dava insegurança neste momento, pois os filhos alunos não sabiam responder-lhe em situações como esta. O pai, em seu rígido papel, não perdoava e ameaçava-os:

> A grande arma de meu pai que era nos ameaçar com o futuro. Que nós seríamos umas pessoas ignorantes, preguiçosas, que não ganharíamos dinheiro e iríamos viver na maior pobreza, desprezados de todos, sem acesso a qualquer festa ou a qualquer lugar de luxo, enquanto que outros meninos como nós eram inteligentes, faziam isso, faziam aquilo [...] sentíamos os seres mais incapazes, mais desgraçados de toda a face da terra (ÉLIS, 2000, p. 44).

No ambiente doméstico dos alunos-filhos e dos pais-mestres, vivia com a família, uma menina chamada Rosa. Esta, vivia na casa, desde os oito ou dez anos de idade. A menina, segundo o autor, era órfã de mãe, e o pai, um lavrador pobre, alegando falta de condições para criá-la, "deu a menina" para a sua família. De acordo com Valdez (2002) essa prática de "dar o filho" para outra família criar foi recorrente em Goiás. Delegar a posse de crianças pobres para amigos e parentes, parecia ser uma opção contrária ao abandono nas ruas, prática recorrente em outras cidades que apresentavam índices elevados no decorrer do século XIX.

Rosa era um pouco mais velha que Élis, mas, ele a admirava, pois, mesmo não sabendo nem ler e escrever, a menina:

> Conhecia muitas estórias populares, desse velho populário ibérico da Moura Torta, Pedro Malazarte, Principe Dom Duardo, história da Carochinha, do Trancoso, de Roberto Diabo, Branca de Neve, Joãozinho e mais Maria e tantas outras do terrível trágico. Sabia da força da lua na natureza das plantas e dos bichos, conhecia hábitos de animais silvestres e as variadas estórias folclóricas, sabia decifrar o enigma do tempo pelo rumo e jeito do vento, pelo calor e luminosidade atmosférica, sabia infindas estórias em verso, que cantava afinadamente e de cor (ÉLIS, 2000, p. 47).

Ao se posicionar sobre sua memória, Élis justifica a posição que a menina alcançava. As lembranças do autor destacam a sabedoria de Rosa, que mesmo sem os livros e distante da escola, esta adquiriu, de maneira informal, conhecimentos caros para o pai do menino, sendo que Rosa, em vários momentos superavam seus próprios filhos. O conhecimento de Rosa, não foi adquirido pelo medo e constrangimento, que caracterizava o método de ensinar de Erico.

Na casa dos Fleury Curado, a educação era realçada pelo temor, pelo medo. Parecia, segundo Élis, que todos os lugares eram cercados de perigos. Para, talvez, conter a vivacidade infantil, os pais se cercavam de ameaças, diziam que:

> Havia indígenas e ciganos que roubavam crianças e escravizavam, furando-lhes os olhos ou arrancando a língua, touros e vacas bravios, cobras, onças e lobos que atacavam pessoas descuidadas. O rio era um perigo permanente por suas febres, por seus poços sem fundo, pela correnteza arrebatadora (ÉLIS, 2000, p. 61).

Deste modo, para que Bernardo, assim como seus irmãos e as demais crianças de sua época conseguissem a aprovação para sair fosse para brincar na rua ou tomar banho no rio, era preciso fazer infindáveis promessas de ter um bom comportamento. Promessas difíceis de cumprir diante da idade e das atrações da natureza.

A contradição do pai de Bernardo Élis, em relação a formação escolar e cultural dos filhos, estava sempre exposta. Por um lado exigia que os filhos adquirissem conhecimento, do outro lado, ao ser pressionado pelos avós maternos para deixar Élis permanecer na Cidade de Goiás, aos treze anos, para desta vez fazer o curso ginasial. O mesmo, apesar de considerar o ensino importante "achava a cultura um luxo prejudicial em países como o Brasil, dando como exemplo o seu caso. Dos irmãos, era talvez o único que não estava rico, e não estava rico justamente pelo fato de ter sido um homem culto" (ÉLIS, 2000, p. 33). Erico tinha dois irmãos que seguiam as carreiras de padre e o outro militar.

A educação formal de B. Élis, mesmo diante das contradições do pai, seguiu o curso do ensino primário, secundário e superior. Tema que trataremos em outro texto.

Considerações Finais

Apesar de ser arriscado fazer uma conclusão neste texto, por estar em andamento, podemos observar pelos dados trazidos que a educação doméstica do autor Bernardo Élis, seguiu alguns pressupostos que faziam parte da educação da época. Em especial da educação familiar urbana, de famílias não extensas pertencentes a classe média. Chama atenção a formação, ou a educação, ministrada em casa, que, primeiramente, não abre mão de conceitos ministrados pela escola. Ou seja, mesmo no ambiente doméstico os estudos tiveram continuidade e prevaleceram com base no que se tinha na escola, como as leituras de autores clássicos, como, por exemplo, o Abilio Cesar Borges, conhecido como barão de Macaúbas e o método tradicional baseado na repetição e a memorização dos conteúdos.

Vale anotar ainda que a educação no ambiente doméstico, era alicerçada na concepção da família patriarcal e hierárquica, por meio do poder estabelecido entre gênero e idade. Uma educação, modelada com base nos padrões de temor e coibição. Método semelhante ao que Cora Coralina, poetisa goiana, que viveu a infância antes de Bernardo Élis, ressaltou, igualmente com pesar. Como exemplo, a acusação que sofreu em sua infância, de ter quebrado *o prato azul-pombinho* de sua bisavó e como não pôde dizer que não era culpada, recebeu como castigo um caco amarrado a um cordão para usar no pescoço.

Há outros espaços que educavam, como a escola e a igreja. Espaços conflitantes, exigentes, desafiadores, tanto, ou mais que o ambiente doméstico. Contudo, neste primeiro momento, o ambiente doméstico foi eleito para averiguar a primeira educação, para depois, pensarmos como este lugar serviu para formar o autor e como isso refletiu em suas obras.

Referências

1. ALMEIDA, Cristiane R. de. História e sociedade em Bernardo Élis: uma abordagem sociológica de o tronco. Dissertação de mestrado em sociologia. FCHF-UFG, 2003.
2. ALMEIDA, Nelly Alves de. Presença literária de Bernardo Élis. Goiânia: Ed. da UFG, 1970.
3. ALVES, Miriam Fábia. Política e escolarização em Goiás-Morrinhos na primeira República. 2007. 208 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2007
4. BARROS, Fernanda. Educação na primeira e segunda República em Goiás: precariedade consentida pelas forças oligárquicas. IN: Revista GEPHEGO. Ano. 1. n. 1. Jussara, GO: 2008.
5. ÉLIS, Bernardo. A vida são as sobras. Org. José Lino Curado. Goiânia: Kelps, 2000.
6. _____. O Tronco. 4º. Ed. Rio de Janeiro: Olympio, 1974.
7. VALDEZ, Diane. História da infância em Goiás: séculos XVIII e XIX. Goiânia: Agepel/UEG, 2002.
8. _____. 'Alumiar a mente': A instrução escolar dos discípulos Ana e Zezinho nas terras goianas em fins do século XIX. IN: Revista Caminhos da História. Revista do Departamento de História do Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES.V. 17. 1/ 2. 1º. e 2º. Semestres de 2012. Págs. 97-116. Poemas de Cora Coralina.
9. VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Roberto E. dos. A postura educativa de O Tico-Tico: uma análise da primeira revista brasileira de histórias em quadrinhos. IN: **Revista Comunicação & Educação**. Ano XIII. n. 2. São Paulo: Departamento de Comunicações e Artes/ USP, 2008, p. 23-34.

04

A LEITURA E A ESCRITA NO BRASIL DE COLONIZAÇÃO PORTUGUESA E IMPERIAL[57]

Sandrelli Passos dos Reis
Faculdade de Educação/UFG-Goiás
Mestranda em Estudos Linguísticos
Bolsista CAPES Faculdade de Letras/UFG-Goiás
E-mail: sandrelipassos@hotmail.com

Introdução

Este texto aborda sobre práticas culturais e educacionais de leitura e de escrita no Brasil durante os períodos de colonização portuguesa (1500-1822) e imperial (1822-1889). O trabalho tem como objetivo fazer uma revisão bibliográfica sobre as referidas práticas tendo como foco os discursos, os modos de produção, de leitura e suas relações com a escrita apontando para algumas transformações culturais e educacionais brasileiras. E, uma maneira de melhor compreender o cotidiano contemporâneo não somente de leitura e de escrita, mas também de nossa sociedade, é buscar na história indícios que evidenciam as mudanças que se efetivaram no percurso sócio-educacional das relações discursivas dos sujeitos participantes dessas práticas, pois é significativo o estudo da história da educação na sua amplitude e complexidade.

Este texto está organizado da seguinte forma: o primeiro tópico discute sobre práticas de leitura como acontecimento histórico que engloba ações de produção, de circulação e de apropriação de textos; o segundo tópico, analisa alguns aspectos históricos da leitura e da escrita no Brasil correspondente ao período da colonização portuguesa com destaque na chegada dos livros, periódicos e formação de bibliotecas brasileiras; o terceiro tópico apresenta algumas mudanças ocorridas na sociedade imperial brasileira, provocadas por instituições publicas e privadas que de modo desiguais e paradoxais que constituem a complexa história cultural e educacional das províncias, bem como retrata o consumo de produtos mercadológicos, o aumento de circulação de impressos e ideias revolucionárias de civilização, nacionalidade e progresso; o último tópico verticaliza a discussão discorrendo sobre o cotidiano escolar e não escolar de leitura e escrita em Goiás.

[57] Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial de avaliação da disciplina Educação Brasileira I, Profa. Dra. Diane Valdez.

1. A leitura, o leitor e o discurso.

Ler é como um jogo que se constitui historicamente pelas diferentes relações existentes entre leitores e textos. Ao atribuírem efeitos de sentidos aos textos, os leitores acabam criando formas contrastantes de leituras como a individual, a silenciosa, a oralizada, a coletiva (MANGUEL, 1997). A leitura é uma aventura não passiva de um aventureiro de caça que, astuciosamente, vai explorando com os olhos as pistas contidas no texto. O leitor cria atalhos, desvios, faz modificações durante a construção dos significados das linhas escritas (DE CERTEAU, 2005). Um texto não é o mesmo quando se mudam os suportes que os materializa, portanto, a circulação do texto entre os diferentes suportes provoca-lhe mudanças. Os modos de leitura envolvem dispositivos de produção de livros, dispositivos textuais e dispositivos individuais, culturais e sociais do leitor (CHARTIER, 1990,1998).

A leitura faz parte do processo histórico-ideológico da significação que é inerente às relações entre autor, texto e leitor em contextos determinados. Os sentidos são produzidos em circunstâncias das relações sociais, históricas e de poder. Os modos de leitura e as produções de sentidos tem historicidade garantida por intermédios das práticas de utilização da língua(gem), logo, são "efeitos de troca de linguagem" (ORLANDI, 2012, p.137) entre autor e leitor que não se limitam ao contexto imediato porque são projetados tanto para o passado quanto para o futuro. O sujeito tem um discurso que não é seu e ao pronunciá-lo se constituiu por ele. O sujeito também se constituiu pelo outro, pois no processo de construção de sentidos, ele assume um lugar social de leitura. O leitor ao ler um livro constrói uma ordem de leitura também que é histórico-cultural de circulação de textos nos espaços e tempos sociais.

2. A chegada dos primeiros livros e a constituição das bibliotecas no Brasil de colonização portuguesa.

Villalta (1997) postula que no século XVI, provavelmente foram os jesuítas que trouxeram os primeiros impressos para a colônia, bem como foram os primeiros a escrever cartilhas de catequese, gramáticas de línguas indígenas durante o trabalho missionário da Companhia de Jesus. Durante a colonização do Brasil os livros que circulavam aqui eram "controlados" por esses representantes do rei de Portugal. A divulgação era mais de livros religiosos, devocionais e de alguns livros clássicos, sendo que esses livros só podiam ser lidos após passarem pela censura. Todavia, o controle fugia a regra quando no campo, circulavam obras não autorizadas pelos clérigos da coroa, pois "o território era grande, a curiosidade, maior, e não havia como interditar essa variedade de obras e, com elas, as próprias ideias" (SCHWARCZ, 2002, p.269).

No século XVII, os acervos expandiram timidamente e, no século XVIII, abriu-se espaços para as leituras científicas e saberes profanos que faziam do livro um atraente universo carregado de ilustrações. A relação estabelecida entre o leitor e o livro era caracterizada pela prática oral e pela confusão entre o público e o privado, porque "a leitura silenciosa feita em bibliotecas de escolas, conventos ou residências, convivia com a leitura oral, desenvolvida no recôndito dos lares; e, ainda, com a leitura oral pública, realizada principalmente nas igrejas, sociedades literárias e salas de aula" Villalta (1997, p.373-374).

Num contexto paradoxal e de desnível cultural acentuado, se proliferou a leitura das camadas cultas que faziam parte de uma sociedade de considerável índice de analfabetismo. A concentração de livros estava entre proprietários de bibliotecas (padres, advogados e médicos), funcionários públicos e letrados. Portanto, a oralidade e a divulgação da leitura, mesmo sendo restrito a esse segmento social, ainda era uma alternativa para quem não sabia ler e escrever ou para aqueles que sabiam a língua portuguesa.

Os livros também serviam como ornamentos que, organizados numa estante, enfeitavam a sala doméstica de estilo erudito e intelectual dos proprietários, que faziam dos impressos, "motivo de inventividade [...] usados na sedução e gozo dos prazeres mais íntimos, subvertendo os valores estabelecidos" pelo regime vigente. (VILLALTA, 1997, p.373). Em meados do século XVIII, a *Real Mesa Censória* proibia a circulação de livros subversivos que propagavam heresias, crendices, textos que satirizavam as pessoas e o Estado. Somente os intelectuais designados a refutar as ideias subversivas contidas nesse tipo de literatura tinham acesso às essas leituras.

No final do século começa a se constituir a elite intelectual da colônia. Homens ilustres ao retornarem da Europa, traziam livros, muitos até proibidos que interessava não penas à elite, mas também aos "'pardinhos e branquinhos', gente de pouca valia" (JANCSÓ, 1997, p.403). Ocorria o contrabando de livros e o transporte desse material não resguardava tanto cuidado. Jornais e revistas eram vendidos nos navios durante as viagens, impressos eram escritos em francês e inglês, portanto, na colônia, quem tinha o domínio dessas línguas levava muito tempo traduzindo manualmente trechos para serem distribuídos nas reuniões de senhores ilustres. Os livros das bibliotecas de Minas Gerais eram procurados sem restrições, os da Sociedade Literária do Rio de Janeiro, eram emprestados. Na Bahia, os letrados se reuniam para leituras coletivas, liam cartas, versejavam poemas, liam gazetas francesas que defendiam a liberdade, vontade de transgredir e conspirar contra o regime vigente difundindo-se assim, os discursos liberais e democráticos.

Quando Portugal, no início de 1800, entrou em crise devido aos conflitos com franceses e as ameaças de guerra, a corte real mudou-se para a colônia. O Brasil passou a ser o porto seguro da coroa lusitana, de seus súditos e seus acervos históricos. A Real Biblioteca foi provisoriamente instalada no andar superior do Hospital dos Terceiros do Carmo, no Rio de janeiro. Os livros foram tomando esse espaço que acabou sendo adaptado e tornando-se o local oficial para organização e retirada das inúmeras caixas os livros vindos de Portugal. Acervo este que se ampliava com as doações feitas pela elite do governo. A Real Biblioteca passou a ser uma vantagem nacional, ainda que não fosse totalmente pública e nem emprestasse livros. Foi com D. João VI que os livros pertencentes à Real Biblioteca do Palácio da Ajuda, vieram de Portugal e, em 1810, criou-se a Biblioteca Nacional que só foi franqueada ao público em 1814 (SCHWARCZ, 2002; AZEVEDO, 1996).

3. Instrumentos institucionais do cotidiano cultural e educacional imperial brasileiro.

O século XIX foi marcado pela elaboração da Constituição Nacional (1824), a substituição do trabalho escravo pelo assalariado, a motivação do processo de industrialização nas províncias de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, a influência de pensamentos e de ideias das culturas europeias sob a aristocracia intelectual, o desenvolvimento da imprensa impulsionou o aumento de circulação de periódicos, revistas, jornais e outros. Já nos meados do século XIX, estava presente no meio da corte do Rio de Janeiro, estrangeiros e profissionais vindos da Europa com ideias e costumes bem diferentes dos aqui encontrado. A influência de consumo e de comercialização de produtos industrializados, o cotidiano do Império sofreu grandes modificações.

As elites foram influenciadas pela cultura europeia de mercado se tornaram consumidoras de produtos importados da Europa como joias, ouro, relógios, charutos, acessórios de beleza, roupas, mobílias, máquinas de costura, pianos, cavalos de raça, livros, jornais de editoração parisiense. Com isso, imprensa local e as gazetas tivessem mais força publicitária de propagandas dos produtos importados (ALENCASTRO, 1997).

Pela leitura de anúncios, folhetins, jornais, cartazes, livros, revistas, a elite ia se afrancesando. As inovações tipográficas foram ampliadas e aprimoradas, pois o *Jornal das Famílias* era impresso com imagens coloridas francesas. Contos de Machado de Assis; a revista *O Brasil Musical*, o *Jornal do Comércio* do Rio de Janeiro circulavam por diferentes províncias com publicações de peças para canto, teatro, músicas, modinhas, polcas para festas carnavalescas.

O aumento de impressos foi motivado também pelo alto índice de epidemias e mortalidade infantil, pois foi *Annaes da Medicina Brasiliense*, livros de anatomia, atlas, *O Manual da parteira ou*

Pequena compilação na arte de partejar. Os livros importados eram traduzidos numa linguagem mais familiar para que os leitores tivessem acesso a uma instrução preventiva sobre a saúde e cuidados com o corpo, instruir como os fazendeiros deveriam cuidar dos escravos doentes. Foi em 1876 que Machado de Assis escreveu *Helena*, obra vendida por correspondência às províncias do Império.

No que tange ao campo educacional, a escola foi influenciada pela cultura europeia quando na constituição do ensino aristocrático que objetivava a instrução erudita dos jovens da elite. Isso contribuiu para o disparate entre a cultura das minorias intelectuais e as demais classes populares (AZEVEDO, 1996). A leitura feita no ensino secundário e superior não possibilitava a criticidades, a experiência e a observação, porque se restringia ao saber enciclopédico do paradigma tradicional, profissional e informativo. Essa dependência à erudição postergava a inserção de mudanças de postura de cunho mais pragmático de construção de conhecimento. As elites objetivavam instruir a população por intermédio de uma instrução elementar e, com isso, a escola passou a ensinar a população a ler, a escrever e a contar (FARIA FILHO, 2000).

A escola, o teatro, os jornais e o trabalho foram mecanismos civilizatórios da sociedade brasileira. O trabalho era o caminho a ser percorrido pelo cidadão de um o país que seguia rumo a uma ordem industrial. Contudo, não se pode considerar a instrução popular como uma prática civilizatória, porque não foi bem uma tentativa de construção do ideário de nação, pois a elite intelectual da época respirava as ideias iluministas europeias; a escola pública, assim como as províncias eram marcadas por uma diversidade política, econômica e cultural, portanto não havia uma unidade, bem como existia uma carência muito grande de recursos humanos e materiais, de investimento nas escolas das províncias (FARIA FILHO, 2000). Na escola, a leitura se concentrava nos clássicos da literatura internacional, mas ainda assim, havia crianças que aprendiam a ler em cartilhas rudimentares, documentos de cartórios e cartas escritas por professores e pais de alunos (VALDEZ, 2004)

O ensino era considerado muito dispendioso e, mesmo com altos investimentos, não era suficiente para suprir esse serviço. Ademais, havia uma crescente multiplicidade de atos legais, excesso de orientações burocráticas, a curta permanência dos representantes políticos da província. A rotatividade da cultura administrativa interferia na continuidade das políticas públicas. Com a modernidade exigiu-se novos métodos de ensinar e o método *intuitivo* passou a ser aplicado nas escolas. No final do século XIX, a escola adotou o método conhecido como *lições de coisas* e, o ambiente escolar passa a ser tomado por livros, cadernos, lousa, cartazes e objetos didáticos. A instrução escolarizada pública e privada visava a integração do país às ideias de modernidade. A

escola receberia da criança ao adulto com a função de aplicar uma instrução pautada nos paradigmas de civilidade da cultura europeia.

No âmbito do ideal, para o desenvolvimento e crescimento da nação, os cidadãos precisavam ser polidos e educados bem aos moldes da elite intelectual burguesa. No âmbito dos interesses político-partidário, o discurso da instrução escolar era muito difundo porque o cidadão que era escolarizado tinha consciência na votação nas urnas (VILLELA, 2011). Todavia, a situação precária de ensino público estampava grande desvantagem em relação ao ensino privado. Esse, não media esforços para investir no empreendedorismo.

A partir da segunda metade do século XIX àqueles envolvidos com a educação e que faziam parte da elite culta brasileira produziram uma série de livros de leituras que, amplamente, foram adotados nas escolas brasileiras. Os primeiros livros de leitura de Abílio Cesar Borges traziam novas formas idealizadas de um comportamento moralizante e virtuoso como: obediência, amor, verdade, devoção, perdão, humildade, honra, trabalho, higienização do corpo, enfim, atributos imprescindíveis para uma sociedade se tornar civilizada e feliz (VALDEZ, 2004, 2006).

Esses livros serviram para propagar discursos da nova ordem republicana e nacionalista. Os livros além de conter textos instrucionais, moralizantes, eram inovados com imagens, desenhos, ilustrações coloridas, exercícios, como por exemplo, no *Primeiro, Segundo* e *Terceiro Livro de leitura* de Felisberto de carvalho, entre outros. E a leitura escolar, por vezes, era uma prática sofrida e torturante, mas fundamental para que o leitor adquirisse habilidades de leitura mais apuradas. Isso nos ajuda a compreender que a leitura em voz alta feita pela criança ao professor e aos colegas foi um modo de leitura marcado de muita tensão. Mas com o passar do tempo, a relação do leitor com o livro possibilitaria o diálogo, proporcionando-lhe maturidade, experiência a cada leitura, bem como a ampliação de seus saberes ao compreender o que leu e correlacionar a leitura com seu cotidiano. Essa realidade resultou numa competitividade mercadológica entre as editoras e isso, impulsionou o avanço das tecnologias do impresso com a introdução de novos dispositivos mais modernos que possibilitaram ao texto, uma nova configuração com a presença de imagens e figuras coloridas.

4. O cotidiano goiano de leitura e de escrita.

Com a expulsão dos jesuítas por Marques de Pombal, instituiu-se em 1759 a reforma de instrução pública e a educação passa a ser mantida pelas "Escolas Régias" que só foram surgir em Goiás, no ano de 1788. Não muito diferente das práticas de ensino das outras capitanias, a escola ensinava leitura, escrita de caligrafias, ortografia, noções de sintaxe, as quatro operações

matemáticas, ensino religioso e cívico, Latim, Retórica e Filosofia. Para Bretas (1991) era dificultoso importar livros e comprar papel para ensinar a escrita de formatos de letras aos alunos. Professores e pais não tinham recursos e meios para adquirir material escolar. O mestre inventava cópias manuscritas de textos de um único livro que possuía e as entregava aos alunos para que pudessem fazer as lições, treinar as letras para escrever corretamente na língua portuguesa. O jovem que tinha uma boa caligrafia, habilidade com letras dos tipos bastarda, redonda, cursiva, aumentava a chance de emprego a serviço da coroa. o que certifica a função da leitura e da escrita como uma prática cultural que define define a posição que o sujeito ocupa na sociedade letrada.

De capitania, Goiás passou a ser Província e, durante o século XIX, os relatórios enviados à Corte pelos governantes da Província de Goiás evidenciam o diálogo entre o local e o nacional. Alguns relatos cristalizavam o discurso de que na província de Goiás reinava paz, harmonia o que a diferenciava outras províncias que se envolviam em situações de conflitos e guerras (GARCIA, 2010). Ademais, existiam documentos de presidentes da Província que tentavam convencer a corte sobre a necessidade de integração da parte central às outras regiões do Brasil, pois as dificuldades de isolamento demográfico, de acesso e comunicação impediam o desenvolvimento de Goiás, bem como o reconhecimento desse povo como parte da nação brasileira.

No que se refere à educação em Goiás, na *primária*, não se tinha um método claro, uma uniformidade no ensino e uma proposta de formação de professores; já na *secundária*, não se diferenciava muito das demais regiões do país, pois a educação oferecido no Liceu visava aquisição de conhecimentos intelectuais e burocráticos do que propriamente utilitário (BARRA, 2011). *Os Lusíadas*, de Camões, percorreram aldeamentos, escolas públicas primárias, colégios militares e o Liceu de Goiânia. A leitura literária veio agregar-se às leituras que, desde 1830, já reivindicavam liberdade de expressão. A imprensa local foi instrumento de instrução e domesticação do povo à obediência, respeito às leis e às autoridades. O discurso de modernização conservador primava pela instrução profissional, civilização, ordem e desenvolvimento da província sem interesse pelas especificidades e diversidade cultural da sociedade goiana (BARRA, 2011) a não ser pelo empenho da elite intelectual na construção do Gabinete Literário Goiano. Esse motivou a circulação de jornais, periódicos, obras científicas, literárias, e, em meados do século XIX, o referido ambiente de atmosfera erudita dos letrados foi tomando outra forma. Da lista de 90 associados, 07 eram mulheres que trabalhavam como professora na província. Rotineiramente elas visitavam este universo de impressos, selecionavam, indicavam livros, trocavam ideias, conversavam (PRUDENTE, 2011).

O processo de ensino em Goiás do século XIX estruturava-se pelo sistema de classificação, pois independente de faixa etária, os alunos eram divididos dentro do mesmo espaço da sala de aula em classes como: os que sabiam ler, os que liam soletrando, os que liam sílabas e escreviam, os que escreviam o alfabeto, os que escreviam formatos de letras, os que não sabiam ainda escrever. As lições eram feitas em papel ao maço com exercícios de cópias de frases em que o aluno deveria adquirir habilidades de reproduzir "o talhe da letra que serviu de modelo" (ABREU, 2008, p.29).

Por falta de material didático específico para o ensino de leitura e de escrita, o professor improvisava textos como: cartas, recibos, atestados que serviam de modelos para que os alunos pudessem fazer suas cópias. O que se lia na escola eram cartas e cartilhas manuscritas pelo professor. O aluno que não conseguia identificar as letras manuscritas em diferentes formas era considerado de pouca leitura. Para que fossem alcançados os objetivos de leitura o material didático utilizado eram cadernos e livros impressos com formas de letras manuscritas. Todavia, os primeiros livros de leitura de Abílio Cesar Borges, também circularam na província de Goiás.

Considerações finais

Mesmo que diante do controle de determinadas instituições, a relação entre leitor e texto foi marcada de forma subversiva. A circulação de impressos efetivou-se de forma desigual no Brasil porque havia capitanias e províncias que tiveram maior acesso aos livros, periódicos, aos primeiros livros de leitura de publicação nacional. Já em outras capitanias e províncias, a chegada e produção desse material foram mais lentas, se comparadas com as regiões do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Bahia. Os primeiros livros de leitura também chegaram às escolas de Goiás, todavia, é visível a dificuldade que professores e alunos enfrentaram pela falta de material didático. Mas isso não foi impedimento para que os professores dessa província recorressem a sua criatividade e inventividade na produção de material, na coleta de textos, na copias manuscrita de lições para os alunos pudessem realizar suas atividades de leitura e de escrita. A leitura era uma prática cultural expressiva no meio da elite intelectual que acabou se estendendo às camadas populares seja por meio de outros leitores (em momentos de leituras compartilhadas com maior ou menor privacidade), seja pela exposição de textos (anúncios, imagens, impressos publicitários) que circulavam no espaço público das diferentes regiões do Brasil.

Os primeiros livros de leitura escolares foram iniciativas de empreendedores do setor privado que, além de primar pela qualificação do ensino com aplicação de métodos mais modernos, também investiu com recursos didático-pedagógicos modernos. A leitura na escola não estava

desconexa com os discursos que circulavam na família e na sociedade, porque já se exigia novas práticas culturais de modernidade necessárias para o desenvolvimento do país. E a leitura e a escrita foram práticas escolares civilizatórias fundamentais para a construção, preparação e desenvolvimento das novas gerações, principalmente, das crianças burguesas.

No decorrer deste processo histórico houve em cada região brasileira uma dinâmica bem específica das práticas culturais e educacionais de leitura e de escrita. Com isso, foi sendo (re) configurado tanto os modos de leituras quanto a produção de impressos com finalidades e públicos bem distintos. O conjunto disso tudo, promoveu mudanças e avanços na produção de textos, de impressos, na constituição das bibliotecas, da imprensa, das obras, das escolas, bem como na constituição de sujeitos leitores de suas práticas culturais de leitura e de sujeitos autores de sua própria história de leitura e de produção de sentidos de suas práticas discursivas.

Referências bibliográficas

1. ABREU, S. E. A. de. O ensino de escrita, do cálculo e da doutrina religiosa nas escolas de Primeiras Letras da Província de Goiás no século XIX. In: *Revista Brasileira de História da educação*, Sete/Dez de 2008, n.18, p.14-48.
2. ALENCASTRO, L. F. Vida privada e ordem privada no Império. In: *História da vida privada no Brasil*: Império. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p.13-93.
3. AZEVEDO, F. As origens das instituições escolares. In: AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996, p.546-601.
4. BARRA, V. M. L. da. Projeto de educação da sociedade goiana do século XIX: possível tradução de um projeto multifacetado. In: BARRA, V.M.L. da. *Estudos de história da educação de Goiás*(1830-1930). Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011, p.21-56.
5. BRETAS, G. F. *História da instrução pública em Goiás*. CEGRAF/UFG, 1991.
6. CHARTIER, R. Textos, impressos, leituras. In: *A história cultural*: entre práticas e representações. Trad. M. Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p.121-139.
7. _____. *A ordem dos livros:* leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2ª edição. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
8. DE CERTEAU, M. Ler: uma operação de caça. In: A invenção do cotidiano: arte de fazer. 11ª edição. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.259-273.
9. GARCIA, L. F. A província entre a unidade e o isolamento. In: GARCIA, L.F. *Goyaz: uma província do sertão*. Goiânia: Cânone Editorial/Editora PUC-Goiás, 2010, p.107-146.
10. FARIA FILHO, L. M. de. Instrução elementar no século XIX. In: _____; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.135-149.
11. JANCSÓ, István. A sedução de liberdade. In: SOUZA, L.M. (Org.) *História da vida privada no Brasil*: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p.387-437.
12. MANGUEL, A. A última página. In: *Uma história da leitura* São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
13. ORLANDI, E. *Discurso e Leitura* 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.
14. PRUDENTE, M.G.C. O silêncio no magistério: professoras na instrução pública na província de Goyaz, século XIX. In: BARRA, V. M. L. da. *Estudos de história da educação de Goiás* (1830-1930). Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011, p.57-80.

15. SCHWARCZ, L.M. O destino da biblioteca em terras brasileiras. In: SCHWARCZ, L.M. *A longa viagem da biblioteca dos reis:* do terremoto de Lisboa a Independência do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p.261-285.
16. VALDEZ, D. *Livros de leitura* seriados para a infância: fontes para história da educação nacional (1866-1930). 2004. Disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1218 >Acesso em 10.07.14.
17. VALDEZ, D. Infância e família nos Livros de leitura do Dr. Abílio César Borges. Revista *Educação e Cidadania*. V. 5, 2006, p.85-93.
18. VILLELA, H.O.S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M. VEIGA, C.G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: autêntica, 2000, p.95-134.
19. VILLALTA, L.C. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, L.M. (Org.) *História da vida privada no Brasil*: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p.331-386.

05

A IMPRENSA COMO POSSIBILIDADE DE FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Tatiana Sasse Fabiano Ribeiro
Faculdade de Educação – UFG
tsasse@hotmail.com
Profª Orientadora: Diane Valdez
Faculdade de Educação – UFG
divaldez@ufg.br

O presente artigo é uma parte dos estudos para o tema que será desenvolvido em dissertação de mestrado acerca do discurso educacional presente na imprensa goiana no início do século XIX. Nosso objetivo é apresentar a imprensa como fonte para a história da educação, destacando o momento histórico em que essa possibilidade é mais amplamente difundida, abarcando a imprensa como espaço de disputa, sua importância na compreensão do local, seu destaque em Goiás no século XIX e sua proximidade com o campo educacional.

Sabemos que a análise dos processos educativos de uma sociedade passa pelo seu estudo histórico, uma vez que são práticas determinadas por seu contexto histórico, social, econômico, político e cultural. Não se pode entender a educação de um povo sem se voltar às suas raízes, a seu passado, a fim de se compreender como as práticas atuais se consolidaram e porque os fatos são da forma como o são. Nesse sentido, defendemos o estudo da história da educação como parte imprescindível para compreensão dos processos educativos de uma sociedade.

Partilhamos da compreensão que:

> (…) ação da mão sobre papéis, sobre telas, sobre pedras e onde mais for possível deixar traços, a escrita registra, inventa e conserva sempre *mais ou menos*, ao *contar*, muitos atos da experiência humana. Como ferramenta de uso social, a escrita pode salvar do esquecimento ao fixar no tempo vestígios de passados e, assim, escrever se constitui em uma forma de produção de memória e, por conseguinte, em instrumento de construção do passado. O historiador Roger Chartier lembra que, por meio da escrita, em seus vários suportes, são fixados os "traços do passado, a lembrança dos mortos, ou a glória dos vivos". (CUNHA, 2009, p. 251)

Considerando a relevância supracitada do registro escrito e com o intuito de compreender aspectos da história da educação (sobretudo em Goiás), pretendemos, neste artigo, apresentar como o estudo da imprensa enquanto fonte pode nos ser útil nesse processo.

Fontes e escrita da história: a imprensa

Com o surgimento da Escola dos Annales e posteriormente, o advento da História Nova[58] (BOURDÉ; MARTIN, 1983), surge um leque de possibilidades de trabalho com fontes não oficiais que até então não eram consideradas no trabalho do historiador.

> A nova história dá provas de um grande engenho para inventar, reinventar ou reciclar fontes históricas até aí adormecidas ou consideradas como definitivamente esgotadas. Baseia-se, diz-nos Jacques Le Goff, "numa multiplicidade de documentos: escritos de toda a espécie, documentos figurados, produtos das buscas arqueológicas, documentos orais, etc... Uma estatística, uma curva dos preços, uma fotografia, um filme, ou em relação a um passado mais distante pólen fóssil, uma ferramenta, um *ex-voto*, são, para a história nova, documentos de primeira ordem". (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 149)

Nesse sentido, há uma multiplicação das fontes com as quais o historiador pode trabalhar, dentre elas, a imprensa não oficial e, no caso da educação, a imprensa não pedagógica, que também pode ser válida para a compreensão dos processos educativos. O que Bourdé e Martin (1983, pp. 150-151) nos alertam é que, embora as fontes sejam múltiplas, é preciso que o trato com elas e a interpretação que delas se faz desvinculem-se dos métodos de tratamento tradicionais, superficiais, apressados, decompostos e avancem para um trabalho de análise das coerências mais profundas.

Cabe aqui considerar que o trabalho com a imprensa, assim como com qualquer outra fonte, dependerá daquilo que LaCapra nomeia as perguntas corretas: "un hecho es un echo pertinente sólo con respecto a un marco de referencia que implica preguntas que hacemos al pasado, y lo que distingue al saber productivo es la aptitud de plantear las preguntas 'correctas' " (LACAPRA, 1998, p. 247). Ainda nesse movimento, vale ressalvar que:

> é apenas pela decifração da lógica que governa as práticas da representação, que jamais são neutras, que estão sempre indissociavelmente ligadas a questões, estratégias e conflitos específicos, que se pode apreender, de uma certa maneira, as práticas representadas e conduzir sobre elas uma análise, difícil e instável. (CHARTIER, 2011, p. 353)

---

58 Escolas históricas datadas, respectivamente, de 1930 e 1978, que em suma apresentam método que considera a extraordinária complexidade dos fenômenos sociais e a multiplicidade das inter-relações entre os diferentes níveis da realidade, aproximando a História de outras ciências humanas, na tentativa de uma história total, que aborde todos os aspectos das atividades humanas. Buscam a compreensão dos grandes espaços e das grandes massas históricas (cartografia histórica, demografia histórica), numa percepção global da matéria histórica, em base espacial mais restrita, no âmbito de estudos regionais, considerando outra via da história global: um fato social particular que remete para o conjunto de um sistema e que dele revela as estruturas profundas. Fazem uso de uma multiplicidade de fontes, louvando a releitura de fontes conhecidas, de preferência à leitura de novos documentos. A contra utilização dos documentos (interrogar-se sobre o sentido de um erro, de uma falsificação...) afirma-se também uma via muito promissora, assim como o poder raciocinar na e sobre a ausência de qualquer documento. Para um entendimento mais profundo, sugerimos a leitura de BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Lisboa: Publicações Europa-América, col. Forum da História, 1983.

Assim consideramos a imprensa como espaço de disputa e luta pelo poder, "uma vez que os meios de comunicação constituem-se, cada vez mais, em sujeitos políticos privilegiados" (FRANCO, 2001, p. 160). Em Goiás, segundo dados de pesquisa (ASSIS, 2007; OLIVEIRA, 2013), a imprensa surge na primeira metade do século XIX, período marcado por grande efervescência política, assim como de resto, em todo o Brasil. Essas questões, evidentemente, refletiam-se na imprensa local. Conforme Sodré (1983, p. 223), nesse período, "questões e reformas refletiam-se na imprensa, naturalmente, e esta ampliava sua influência, ganhava nova fisionomia, progredia tecnicamente, generalizava seus efeitos – espelhava o quadro que o país apresentava". No cenário local, segundo Assis,

> As características sociais, econômicas e culturais de Goiás e do Império guardavam grandes dificuldades para um empreendimento nos moldes da criação de um jornal. A começar pelas dificuldades técnicas, passando pelo baixo grau de instrução da sociedade em geral, a fundação de um periódico no meio do sertão era uma iniciativa com poucas chances de sucesso. Todavia, geograficamente isolado do resto da nação, Goiás buscava sua integração com as ideias liberais em voga no mundo, bem como sua inserção no novo contexto nacional, atualizando-se ideologicamente para participar do novo ordenamento político que emergia no país. [...] No século XIX, especialmente após o rompimento político com Portugal, um grande número de jornais surgiu em todo o Império como instrumento ativo de propaganda política e doutrinação ideológica. (ASSIS, 2007, pp. 38-39)

Sendo assim, podemos perceber que as aspirações políticas estavam frequentemente presentes na imprensa goiana. Observa-se que, "após se estruturarem os grupos políticos, com aspirações de mando, as paixões, as tendências, os interesses frustrados, as rivalidades de famílias projetaram-se entre os que militavam na imprensa, na política goiana" (MORAES, 1974, p. 52). Para uma interpretação profunda e consistente dos processos educativos, essas questões não podem ser desconsideradas ao analisar a imprensa como fonte para a história da educação.

O descrito até aqui torna evidente que os jornais desempenham uma função primordial na política local e que o estudo dessas fontes permite desvelar experiências e visões outras que não deverão servir apenas para compartimentar a história, mas sim permitir acrescentar outros elementos à sua interpretação. Isso pode ser percebido no estudo que Carvalho e Filho (2007) fazem da imprensa local de Uberaba e Uberabinha a respeito dos debates educacionais na imprensa do início do século XX, onde destacam que:

> A ideia de se trabalhar com uma imprensa local, praticamente inexplorada enquanto fonte histórica, apenas nos faz pressupor novas interpretações. Ou seja, depararmo-nos com determinados artigos, inéditos, que nos obrigaram a questioná-los também de forma mais profunda: entender como a educação era pensada, as preocupações que se tinham sobre ela, quem levantava problemas a ela relacionados, quais saídas eram propostas, do que ou de quem dependia colocar em prática esta ou aquela solução, e isso tudo em localidades que tinham pouca importância (se formos pensar no

> âmbito nacional) naquele contexto; as respostas para essas perguntas e outras ainda, se somadas, desvelaram um outro Brasil, uma outra Minas Gerais, um outro Triângulo Mineiro e outra Uberaba e Uberabinha. (CARVALHO; FILHO, 2007, pp. 64-65)

Sobre a circulação de jornais em Goiás no século XIX, o estudo de Barra e Fabiano (2010) sobre a obra de Lôbo (1949) intitulada *Contribuição à história da imprensa goiana*, nos permite ver o seguinte quadro:

Quadro 1 - Cronologia dos periódicos criados em Goiás no século XIX

Nome	Período	Iniciativa
A Matutyna Meyaponten	1830-1834	Joaquim Alves de Oliveira
Correio Oficial	1837-	Governo de Goiás
O Goiano	1846 – ...	Iniciativa particular
O Tocantins	1855–1857	Coronel Felipe Antônio Cardoso de Santa Cruz
Imprensa Goiana	1860-1860	Padre Tito de Souza Rego e Carvalho
Alto Tocantins	1860-1860	Umbelino Godinho Galvão de Moura Lacerda
Alto Araguaia	1866-1873	Major Antônio Pereira de Abreu
Monitor Goiano	1866-1867	Dr. Antônio Felix de Bulhões Jardim e tenente José Iná de Azevedo
O Cidadão	1867-1867	Luiz Gonzaga Confúcio de Sá
Província de Goiás	1869-1873	Major Inácio Soares de Bulhões
O Progresso	1870-1871	Estudantes do Liceu goiano
Aurora	1873-1873	Drs. José Leopoldo de Bulhões Jardim,Olegário Herculano da Silveira Pinto, Francisco Cardoso de Santa Cruz, João Antonio da Costa Campos.
Regeneração	1878-1879	Cândido da Costa Oliveira
A Tribuna Livre	1878-1884	Dr. Antônio Félix de Bulhões Jardim (redator), José do Patrocínio Marques Tocantins (editor).
O Comércio	1879-1884	Major Antonio Pereira de Abreu Luiz Gonzaga Jaime
Empresa do Araguaia	1882-1883	Coronel José Inácio Correia de Morais
Bocaiúva	1882-1883	Coronel Manuel Alves de Castro
O Porvir	1882	Órgão do Clube Juvenil
Província de Goiás	1883-1884	João Fleury de Campos Curado
Goiás	1884	Drs. Antônio Felix de Bulhões Jardim e Major Inácio Soares de Bulhões
O Publicador Goiano	1884-	Tocantins & Aranha
O Libertador	1885	Dr. Antônio Felix de Bulhões Jardim
Aurora	1885	Floriano Florambel
Bouquet	1885-1886	Alfredo Barros
Constitucional	1885-1888	Coronel José Gonzaga Sócrates de Sá
O Brasil Federal	1886	Dr. Joaquim Xavier Guimarães
Canário	1887-1888	Sem identificação
O Phenix	1887-1888	"moços idealistas", Rafael Américo Torres (redator)
O Astro	1887-1889	Avelino de Paiva (redator)
O Beija-Flor	1887	-
A União	1888	João da Rocha Vidal
Azilo da Razão	1888-1889	Drs. José Leopoldo de Bulhões Jardim, João Teixeira Álvares, Francisco de Paula Alvelos, Coronel José Gonzaga Sócrates de Sá
Gazeta Goiana	1889-1891	Monsenhor Inácio Xavier da Silva
A Cruz	1890-1891	Frei Gil Vila Nova

Estado de Goiás	1891-1897	Monsenhor Inácio Xavier da Silva, Luiz Gonzaga Jaim Major Augusto Alves de Castro
A voz do artista	1891-1994	"órgão da classe operária"
Jornal e Goiás	1892-1893	Pacífico Marques Aranha
O Goiano	1892-1893	Major Luiz Monteiro
A República	1896-1897	Drs. João Alves de Castro, A. Ramos Caiado e Hermenegildo Lopes de Morais (redatores).
A República	1897-1900	Luiz Gonzaga Jaime

Fonte: BARRA, V. M. L.; FABIANO, T. S.. Livros e Leituras em Goiás no Século XIX: Entre o Gabinete e a Tribuna. In: *X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-oeste: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento – Anais...* Uberlândia: FACED, 2010, CD ROM.

Observamos que, em Goiás, o período que teve maior produção de jornais foi justamente a década de 1880[59], com dezenove periódicos, fato que aponta de forma expressiva para o grande debate político que estava posto no momento. De acordo com Franco, nesse período:

> Vale destacar a importância da família Bulhões – oligarquia que manteve o poder no Estado até a ascensão da família Caiado – na história da imprensa goiana: seu nome está associado a sete periódicos desse período (seis jornais e uma revista) (Teles, 1989, p. 35-44). Evidentemente, os jornais foram um importante instrumento de luta política e legitimação do poder dos grupos políticos, como o dos Bulhões, que tinham como destaque intelectual Antônio Félix de Bulhões Jardim. E essa utilização da imprensa como tribuna de luta, já presente no Império, fortaleceu-se no Período Republicano. (FRANCO, 2001, p. 160)

Ainda sobre as contribuições da imprensa local, Franco afirma que:

> No caso da criação de uma identidade regional, a imprensa tem um peso maior do que as instituições de caráter nacional. Assim, ainda que a maioria da população seja iletrada e não tenha acesso à imprensa escrita, as informações e as ideologias veiculadas por ela circulam da elite letrada para as outras camadas sociais. (FRANCO, 2001, pp. 159-160)

O significativo número de jornais que circularam em Goiás no século XIX também nos permite questionar a ideia de uma província atrasada, decadente, isolada e pobre e nos revela uma elite local interessada em estabelecer uma identidade diferente para a região, baseada na modernidade e no progresso. De acordo com Silva, 1997 (*apud* MACHADO, 2007, p. 36), o aumento do número de jornais nesse período também se deve às transformações do período, a saber, "a alfabetização, a diminuição da jornada média de trabalho, a elevação do salário mínimo e o aumento dos bens de consumo em muitos países ocidentais".

Como possibilidade de trabalho tendo a imprensa como fonte para a história da educação, trazemos pesquisa realizada por RIBEIRO (2011), no jornal goiano *A Tribuna Livre*, que circulou em

[59] Para uma breve história da imprensa goiana, ver: http://www.jornalopcao.com.br/posts/opcao-cultural/uma-historia-da-imprensa-goiana-1-parte e http://www.jornalopcao.com.br/posts/opcao-cultural/uma-historia-da-imprensa-goiana e ainda, BORGES; LIMA, 2008.

Goiás, de 1878 a 1884. Para o trabalho proposto, foram selecionadas reportagens, notícias, anúncios e cartas de leitores que contemplassem a temática da educação. Em determinados momentos, uma reportagem não se relacionava diretamente com a temática, mas, por evidenciar o pensamento da época, selecionou-se a passagem. Desse modo, encontraram notícias acerca de mudanças de inspetores gerais de instrução, criação de escolas, pedidos de criação de escolas, listas de livros e materiais de escritório vendidos em casas comerciais, notícias de estudantes goianos em São Paulo e na Corte, críticas à educação do período, reportagens acerca da importância da educação, sobre legislação escolar, questões acerca da tipografia goiana, demissão e nomeação de professores, concurso de professores, exames de alunos, recebimento de jornais e revistas vindos de outras províncias, lançamento de livros, espetáculos artísticos, notícias do Gabinete Literário Goiano, etc..

Alguns temas encontrados nessa pesquisa nos são caros para a discussão educacional do período. É o caso da obrigatoriedade do ensino. Embora prevista em lei, entende-se que a obrigatoriedade não era exigida de fato, uma vez que os redatores liberais *d'A Tribuna Livre* a defendiam veementemente e lutavam por sua prática. A questão da instrução feminina e a defesa da coeducação também eram temas constantes nas páginas do jornal. Dessa forma, temos que a educação da mulher e seu aproveitamento no magistério eram ideias que complementavam a bandeira de luta dos liberais, redatores das páginas d'*A Tribuna Livre*. Outro tema recorrente diz respeito ao ensino livre e laico. Em suas páginas, os redatores do jornal defendiam veementemente a separação entre religião e instrução pública. A proposta de separação entre ensino religioso e instrução pública também aparece em trechos onde defendem a criação de instituições confessionais para o ensino específico pautado pela religião.

Além das temáticas já explanadas, os liberais redatores d' *A Tribuna Livre* faziam uso de suas páginas para a defesa de outros ideais educacionais que, embora não aparecessem com o frequente destaque dos temas mencionados, constituem-se assuntos merecedores de serem citados. São os casos da instrução cívica, a formação de professores, a criação de uma Escola Normal em Goiás, e outras matérias defendendo a educação como propulsora do desenvolvimento da nação, como processo civilizatório, como possibilidade de formação estética dos goianos e moralização da sociedade, como resistência ao oficialismo político, como necessária para a substituição do trabalho escravo pela mão de obra livre, etc..

Considerações finais

Ao recorrermos a um periódico não específico da instrução, como a imprensa pedagógica que já havia no período, é possível perceber o quanto a questão da instrução não se limitava aos materiais que circulavam no meio educativo. Isso nos faz refletir também que esta temática se fazia presente na província de Goiás, refutando a ideia que em um estado agrário a educação não ocupava um lugar e não tinha importância.

O que encontramos nas páginas da imprensa goiana nos leva a perceber discussões pontuais sobre a questão educacional e que, mesmo passado mais de um século, permanecem atuais apesar das roupagens que aparentam novas. Sabemos que muito se modificou no campo educacional, porém é possível perceber o quanto a discussão do ensino privado brasileiro provém de um longo tempo, assim como a questão da laicidade no ensino, algo tão caro para a República, que passados mais de cem anos, o ensino religioso ainda não se separou do ensino civil.

Também é notório no trabalho com a imprensa como fonte para a história pedagógica, o caráter da educação atrelada ao progresso (categoria que conforme ARAÚJO, 2007, no século XX, cede lugar para a categoria de desenvolvimento). A educação é posta então como alicerce para a inserção do Brasil na modernidade, conceito caro para o século XIX, e nos dias de hoje percebemos essa relação entre educação e desenvolvimento, muitas vezes (em uma visão simplista) ocupando a educação um papel de redentora da pátria.

Comprovando que os debates e diferenças são essenciais para a concretização de práticas e que isso não se faz em um momento específico da história, os fatos são construídos e as discussões não são mérito de um tipo de governo, o estudo da imprensa como fonte nos permite verificar como práticas e pensamentos educacionais atuais advêm de um período histórico anterior. Muitos dos pensamentos expressos na imprensa goiana do século XIX até hoje suscitam debates e discussões. Fica aqui aberta a possibilidade de pesquisas sobre a educação goiana, tendo como base a imprensa, pedagógica ou não.

Referências

1. ARAÚJO, Jose Carlos Souza. O progresso e a educação: de sua genealogia às expressões no Triângulo Mineiro. In.: SCHELBAUER, Analete Regina; ARAÚJO, Jose Carlos Souza. (Orgs.). História da Educação pela Imprensa. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
2. ASSIS, Wilson Rocha. Os Moderados e as Representações de Goiás n'A Matutina Meiapontense (1830-1834). 2007, 102 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2007.

3. BARRA, Valdeniza Maria Lopes da.; FABIANO, Tatiana Sasse. Livros e Leituras em Goiás no Século XIX: Entre o Gabinete e a Tribuna. In.: X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-oeste: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento – Anais... Uberlândia: FACED, 2010, CD ROM.
4. BORGES, Rosana Maria Ribeiro; LIMA, Angelita Pereira de. História da Imprensa Goiana: dos velhos tempos da colônia à modernidade mercadológica. In.: Revista UFG, ano X, n. 5, dezembro, 2008, pp. 69-87. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2008/pdf/09_Dossie9.pdf
5. BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. As escolas históricas. Lisboa: Publicações Europa-América, col. Forum da História, 1983.
6. CARVALHO, Carlos Henrique de; FILHO, Geraldo Inácio. Debates educacionais na imprensa: republicanos e católicos no Triângulo Mineiro – MG (1892-1931). In.: SCHELBAUER, Analete Regina; ARAÚJO, Jose Carlos Souza. (Orgs.). História da Educação pela Imprensa. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
7. CHARTIER, Roger. A verdade entre a ficção e a história. In.: SALOMON, Marlon. (Org.). História, verdade e tempo. Chapecó, SC: Argos, 2011.
8. CUNHA, Maria Teresa. Diários Pessoais: Territórios abertos para a História. In.: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (Orgs.). O Historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009.
9. FRANCO, Geisa Cunha. A imprensa goiana no século XIX. In.: CHAUL, Nasr Fayad; RIBEIRO, Paulo Rodrigues. (Orgs.). Goiás: identidade, paisagem e tradição. Goiânia: Ed. Da UCG, 2001.
10. LACAPRA, Dominick. Repensar la historia intelectual y leer textos. In: PALTÍ, José Elias. "Giro Linguístico" e história intelectual. Buenos Aires: Quilmes, 1998.
11. MACHADO, Maria Cristina Gomes. Estado e Educação "em preto e branco": a atuação de Rui Barbosa no *Diário de Notícias* (1889). In.: SCHELBAUER, Analete Regina; ARAÚJO, Jose Carlos Souza. (Orgs.). História da Educação pela Imprensa. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
12. MORAES, Maria Augusta Sant'anna. História de uma Oligarquia: os Bulhões. Goiânia: Oriente, 1974.
13. OLIVEIRA, Maria de Fátima. A imprensa chega ao sertão: A Matutina Meiapontense (1830/1834). In.: XXVII Simpósio Nacional de História ANPUH: Conhecimento histórico e diálogo social – Anais... Natal, RN, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364389744_ARQUIVO_ANPUH_NATAL_2013_AImprensaChegaaoSertaoAMatutinaMeiapontense_1830-1834_doc.pdf
14. RIBEIRO, Tatiana Sasse Fabiano. Educação e instrução no discurso dos liberais goianos nos anos oitenta do século XIX. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia). Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.
15. SODRÉ, Nelson Werneck. História da Imprensa no Brasil. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

06

EDUCAÇÃO EM GOIÁS: MEMÓRIA E HISTÓRIA

Anderson de Brito Rodrigues
FE/UFG
andersondebrito@uol.com.br
Jaqueline Veloso Portela de Araújo
FL/UFG-SME
jaqueveloso@hotmail.com

Esse texto constitui um momento de reflexão e aproximação da história da educação em Goiás, de certa forma, um exercício historiográfico de apreensão da memória histórica da educação em Goiás a partir da leitura de textos sobre educação produzidos, em sua maioria, sobre a época dos anos 1930 e 1940. Importa para esse trabalho, confrontar a historiografia e as fontes utilizadas, quais sejam artigos de periódicos e regulamentos da instrução pública do goiana. Objetivando inicialmente uma discussão teórica sobre a relação entre memória e história e passando em seqüência a um mapeamento da historiografia da educação em Goiás relativa ao período indicado.

Memória e História

A dificuldade de tratar a questão da memória reside no fato de que tal discussão engendra a necessidade de deslocamento no tempo, por sua vez, o tempo histórico carrega uma dimensão de sentido, não equivalendo ao tempo da memória, que é captado na externalidade do vivido. Certeau (2002), Halbwachs (1990), Ricoeur (2007), entre outros, são referências importantes para se pensar essa relação entre história e memória.

Inicialmente é preciso partir do suposto que memória e história são formas diversas de representação do passado. Para Certeau (2002), a operação histórica relaciona-se à combinação do lugar social, de práticas científicas e de uma escrita. Conforme o autor, fazer história é uma prática, e a operação de apreensão de um objeto e sua inserção no tempo é o que ele denomina de ato historiográfico. Para Certeau, esse processo de inserção de um objeto no tempo demanda comparação com objetos anteriores e posteriores. Na história, o objeto histórico sobre o qual o pesquisador debruça-se é a fonte. Importa dizer que, segundo a perspectiva de história engendrada pelo autor, o objeto é sempre um construto a partir do qual a operação historiográfica se realiza historicizando o presente.

Halbwachs (1990), por sua vez contribui para adensar essa discussão, apresentando a problemática da construção das memórias coletivas. Para este autor, é importante ressaltar que a memória é prisioneira de um quadro histórico, e que as memórias individuais só são possíveis por estabelecerem relações com os acontecimentos históricos. Partindo desse suposto, a história não é um referencial de alteridade em relação à memória; pois, a história é uma escrita que se apresenta roteirizada, e cujos acontecimentos são apreendidos, no tempo e no contexto social, pelos grupos. Para Halbwachs (1990, p. 81), seguramente, "um dos objetivos da história pode ser, exatamente, lançar uma ponte entre o passado e o presente, e restabelecer, essa continuidade interrompida". Os quadros de referencialidade histórica são o que Halbwachs denomina de memória histórica, a qual, segundo ele, constitui-se a partir de um processo de negociação entre os atores sociais. A memória histórica funda-se nas representações coletivas. O autor destaca que

> A história pode apresentar-se como a memória universal do gênero humano. Mas não existe memória universal. Toda a memória coletiva tem por suporte um grupo limitado no espaço e no tempo. Não se pode concentrar num único quadro a totalidade dos acontecimentos passados senão na condição de desligá-los da memória dos grupos que deles guardavam a lembrança, romper as amarras pelas quais participavam da vida psicológica dos meios sociais onde aconteceram, de não manter deles senão o esquema cronológico e espacial. Não se trata mais de revivê-los em sua realidade, porém de recolocá-los dentro dos quadros nos quais a história dispõe os acontecimentos, quadros que permanecem exteriores aos grupos, em si mesmos, e defini-los, confrontando-os uns aos outros. (HALBWACHS, 1990, p. 86)

A história em seu processo de constituição recorre à memória, e é preciso recorrer à abstração para apreender essas relações que se instituem entre história e memória. A memória é sempre referente a um grupo, e a história, por seu turno, estabelece-se a partir de um quadro histórico.

Refletindo acerca da escrita historiográfica, Ricoeur (2007) problematiza a historiografia como um jogo de interpretações. Ao mesmo tempo em que o autor indica a escrita como antídoto para a história aponta que a mesma pode ser percebida como veneno, pois a escrita é uma memória artificial e se configura como uma tradução da memória do vivido. "Ora, é à memória verdadeira, à memória autêntica, que a invenção da escrita e de todas as drogas aparentadas é oposta como uma ameaça". (RICOEUR, 2007, p. 151). Nesse sentido, a transformação da memória em escrita ao invés de remédio pode ser veneno, pois pode provocar o esquecimento do passado ou a dúvida sobre a verdade histórica.

Partindo desse princípio, a história pode atestar possibilidades de verdade em relação ao acontecimento histórico. O autor contrapõe os escritos narrativistas ao discurso historiográfico. De certa forma, essa valorização da narrativa relaciona-se ao processo de valorização da memória.

> [...] a interpretação depende, antes, da reflexão segunda sobre o curso total dessa operação; ela reúne todas as fases, enfatizando assim, simultaneamente, a impossibilidade da reflexão total do

> conhecimento histórico sobre si mesmo e a validade do projeto de verdade da história nos limites de seu espaço de validação. (RICOEUR, 2007, p. 347).

Embora a memória possa ser considerada como algo institucionalizado, um corpo estruturado de acontecimentos, ela é apreendida também como interpretativa.

História e historiografia da educação em Goiás

Importa neste texto apreender a maneira pela qual o campo educacional em Goiás realizou a gestão dos acontecimentos referentes a essa relação presente e passado, por meio do registro escrito dos eventos relativos às políticas e práticas educacionais concernentes à primeira metade do século XX no Estado de Goiás.

O campo da historiografia da educação no Brasil conta, segundo Saviani (2007), com pouco mais de meio século de existência. Em Goiás, essa produção é constituída de poucos trabalhos de referência, dentre os quais é possível destacar Silva (1975), Bretas (1991), Brzezinski (1987), Canesin e Loureiro (1994) e Nepomuceno (1994, entre outros.

O trabalho de Silva (1975*), Tradição e Renovação Educacional em Goiás*, foi pioneiro na apreensão da educação goiana sob o olhar da história, propondo-se a investigar a forma pela qual a escola elementar desenvolveu-se em Goiás, e que circunstâncias contribuíram para isso. O trabalho de Bretas (1991) intitulado *História da Instrução Pública em Goiás* abarca quase dois séculos de história, que vão de 1787 ao final da década de 1960, descrevendo a educação em Goiás nos períodos colonial, imperial e republicano. O trabalho de Brzezinski (1987) abrange o mesmo período estudado por Bretas (1991), recortando, porém, a história da formação de professores das séries iniciais no Estado de Goiás. Por sua vez, Canezin e Loureiro (1994) investigam a constituição histórica da Escola Normal em Goiás desde suas origens, no final do império, até a década de 1970.

Nepomuceno (1994, 2003) contribui para a construção dessa historiografia com a publicação de dois trabalhos *A ilusão Pedagógica (1930-1945): estado, sociedade e educação em Goiás* (1994) e *O papel político-educativo de A Informação Goyana na construção da nacionalidade* (1993). Ambos esforçam-se em apreender os entrelaçamentos existentes entre o projeto político de desenvolvimento econômico e social do Estado de Goiás e as propostas educacionais implementadas nas primeiras décadas do século XX.

A priori é possível inferir que as mudanças em curso ao longo da primeira metade do século XX no Estado de Goiás, tais como a substituição de uma economia mineradora por uma de base agropastoril, implantação da estrada de ferro, a transferência da capital, a Marcha para Oeste, e o incentivo governamental à ocupação das terras do Centro-Oeste contribuíram para uma transformação no que concerne às políticas voltadas à instrução pública no Estado de Goiás.

Os currículos propostos e proposição de métodos de ensino presentes na legislação educacional vigente no período em Goiás demonstram uma tentativa, ao menos no plano discursivo, de superação da escola tradicional.

Nas primeiras décadas do século XX, no que tange à educação, o sistema educacional no referido estado era bastante incipiente, havia obrigatoriedade de escolarização para as crianças com idades de 7 a 14 anos, que deveriam freqüentar escolas públicas ou particulares, ou ainda, serem instruídas em casa por suas famílias. Segundo Silva (1975), o provimento do ensino em família, figura na história da educação em Goiás como uma modalidade de instrução elementar que prevalece nas duas primeiras décadas do século XX, configurando-se como uma "verdadeira instituição" (p. 50). A autora registra que essa modalidade tornou-se uma característica do ensino nas zonas rurais em Goiás, nas quais o professor, designado como mestre-escola, recebia uma mensalidade referente ao ensino ministrado a cada aluno.

Sobre os anos iniciais do século XX em Goiás, Silva (1975) destaca que o desenvolvimento de um sistema de ensino público era dificultado por fatores como: baixa remuneração dos professores, evasão escolar, isolamento da capital de Goiás em relação aos grandes centros e aos povoados do interior do Estado, desqualificação docente, desorganização didático-administrativa e minguados recursos a serem destinados à instrução pelos cofres públicos, fatores que levavam inúmeras vezes à supressão de escolas. De acordo com Silva (1975, p. 47)

> Nada parecia favorecer ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino vigente, nem mesmo as sucessivas reformas que amiúde ocorriam. Inúmeras foram as administrações que se empenharam em elaborar um regulamento da instrução ou modificar o existente. Medidas louváveis houve, como a criação do Lycêo, do Seminário Episcopal e a abertura de uma Escola Normal. Foram empreendimentos pioneiros de especial significado, lançando sementes das quais germinariam muitos dos benefícios futuros. Na realidade, porém, o ensino somente sofreria um impulso considerável após as duas primeiras décadas do século XX, quando a melhoria das vias de comunicação permitiria que, paulatinamente, se aproximasse Goiás do resto do País (Grifado no original).

No que concerne à interferência de idéias oriundas de outros Estados da federação referentes a métodos e processos de ensino, pode-se dizer que Goiás contou fortemente com a influência dos Estados de São Paulo e Minas Gerais.

> O padrão das escolas paulista e mineira prevaleceu desde os primeiros tempos, fato que encontra explicação na própria incipiência educacional de Goiás (impotente ainda para tentar o seu modelo) e no renome que, entre nós, usufruía o ensino daqueles Estados (SILVA, 1975, p. 238).

Em artigo publicado na Revista Informação Goiana[60], no ano de 1917, Victor de Carvalho Ramos analisa a situação do sistema de ensino em Goiás à época, evidenciando o descaso do poder público em relação aos níveis secundário e primário. A matéria dá destaque ao papel assumido pelas instituições de ensino mantidas pela iniciativa privada. Tal artigo tenta justificar que se Goiás se destaca como o Estado com o maior índice de analfabetismo do país é porque os gastos com instrução pública são insuficientes, e que as únicas instituições mantidas pelo governo eram o curso secundário do Liceu e o curso anexo à Escola Normal, destinado à educação primária, subvencionando ainda o Colégio Santana. Embora Ramos pinte um quadro caótico no que diz respeito à organização de um sistema público de instrução do Estado de Goiás, faz referências à existência de estabelecimentos de ensino privados que cumprem, segundo ele, com êxito sua função pedagógica.

> Assim é que em Goyaz, onde a instrucção primaria ficou sob os auspicios dos municipios, se contam numerosos estabelecimentos de ensino particular, alguns dos quaes modelados pelos grupos escolares de Minas e S. Paulo e obedecendo aos mais rigorosos principios de moderna Pedagogia. (RAMOS, 1917, p. 47)

Nesse artigo, Ramos destaca as instituições privadas de ensino de Porto Nacional, Rio Verde, Curralinho, Formosa, Bela Vista, Catalão, Ipameri e Pirenópolis.

> Merecesse o longinquo e olvidado coração do Brasil mais um pouco de consideração por parte do governo federal e dos nossos representantes no Congresso, que bem podem dotal-o de vias rapidas de comunicação com os centros cultos do paiz, e elle offereceria á minha grande Patria o fructo dos braços e da íntelligencia de seus filhos, os quaes, se pouco ou nada offerecem ou produzem até aqui, é que não podem operar milagres.(1917, p. 48).

Ramos (1917) ponderava em seu texto que, embora considerado esquecido e distante do restante do país, Goiás, com a colaboração da iniciativa privada no âmbito da educação, avançava de forma bastante auspiciosa, refletindo em seus cursos a influência de Estados como Minas Gerais e São Paulo, e contemplando em seus currículos elementos de uma pedagogia de vanguarda.

[60] RAMOS, Victor de Carvalho. O Ensino em Goyaz. In: *A Informação Goyana*. Ano I, vol. I, n° 4, de 15 de novembro de 1917, p. 47-48.

É possível supor que essa influência apresente relação com a hegemonia econômica e cultural do Estado de São Paulo sobre os outros Estados. Essa é uma hipótese apontada por Saviani (2004, p. 23), que afirma:

> Considerando-se que o estado de São Paulo detinha a hegemonia econômica, dada sua condição de principal produtor e exportador de café e, com a República, alcançou também a hegemonia política posta em prática com a 'política dos governadores', a ele coube dar a largada no processo de organização e implantação da instrução pública, em sentido próprio, o que se empreendeu por meio de uma reforma ampla da instrução herdada do período imperial.

A influência do pensamento paulista pode-se ser interpretada, de certa forma, como uma tentativa de reorganização do sistema de ensino em Goiás. Os documentos evidenciam que ao final da década de 1920, houve um acordo entre os governos de Goiás e São Paulo, que culminou com a diligência de um grupo, de técnicos em formação de professores, que veio ao Estado de Goiás encarregado de assumir por um período de dez meses a administração da Escola Normal e reformar o ensino normal e o ensino primário estaduais. O episódio que marca a vinda desses professores ao Estado, no ano de 1929, é conhecido como Missão Pedagógica Paulista[61].

Importa afirmar que a Seção Pedagógica do Correio Oficial foi um veículo de comunicação que se destacou por ser a primeira publicação educacional de Goiás, e por se constituir como um instrumento importante de divulgação das idéias dos educadores paulistas no Estado. Foi um suplemento destinado a difundir o ideário pedagógico escolanovista no Estado de Goiás decorrente das discussões e debates suscitados pela missão pedagógica.

Em artigo publicado na Seção Pedagógica, o chefe da missão pedagógica, Humberto de Souza Leal[62], expressa preocupações referentes ao que, segundo ele, constitui-se como o maior problema da educação no país: o analfabetismo. Leal destaca que José Gumercindo Marques Otéro, Secretário do Interior, designado pelo Presidente do Estado Alfredo Lopes de Morais para resolver assuntos referentes à instrução pública, empenhou-se de maneira árdua em resolver a situação educacional em Goiás, realizando o governo goiano uma ação "carinhosa" em benefício da educação popular. Dentre as ações propostas por Otéro para a instrução em Goiás, Leal chama atenção à vinda dos professores paulistas, os quais vieram colaborar para o preparo dos professores do Estado. A contribuição dos professores integrantes da Missão Pedagógica Paulista, segundo Leal, seria oferecer

61 O grupo de profissionais designados pelo governo de São Paulo para assessorar o governo de Goiás era composto pelos professores: Humberto de Souza Leal, chefe da missão e técnico em ensino normal; José Cardoso, técnico em métodos pedagógicos e diretor de ensino; e Cícero Bueno Brandão, especialista em educação física escolar. Cf. *Correio Oficial*, nº 1.702, de 31 de maio de 1930.

62 Cf. *Correio Oficial*, nº 1.710, Seção Pedagógica, ano I, nº 2, de 21 de junho de 1930.

aos professores goianos o domínio metodológico que conduziu São Paulo à liderança da instrução nacional.

No mesmo número da Seção Pedagógica do Correio Oficial[63], a professora Ophélia Sócrates do Nascimento, Diretora do Grupo Escolar de Goiás, apresenta artigo sobre as qualidades inerentes à função do professor, quais sejam: ter vocação, ser abnegado, ser alegre, ser justo, ser bom e ser paciente. A professora afirma que a grandeza de um país tem relação com a educação de seu povo, e que essa tarefa é delegada ao professor. É possível perceber em sua fala uma responsabilização da educação pelo desenvolvimento nacional. Ela compara a docência a uma importante missão. Segundo as metáforas utilizadas por Ophélia Sócrates do Nascimento, quando comparada a educação à arte da lapidação tem-se como operário o professor e como oficina a escola; quando o processo educativo é comparado a uma missão o professor é o sacerdote e a escola passa a ser o templo. Suas idéias seguiam uma lógica segundo a qual a instrução seria o caminho para salvar o Brasil.

De acordo com Rodrigues (2007) essa professora foi uma forte influência nesse período para a construção de uma nova realidade educacional em Goiás:

> Muito contribuiu para a construção dessa nova realidade educacional, a professora Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, formada na Escola Normal de São Paulo e que ocupou o cargo de diretora do Grupo Escolar da Capital. Ao assumir a direção dessa instituição, disseminou entre as professoras primárias da capital algumas concepções acerca de uma pedagogia moderna. Além disso, promovia reuniões com o intuito de divulgar os novos métodos pedagógicos entre os docentes do Grupo Escolar, e foi responsável pela realização da primeira experiência de treinamento em serviço dos professores em Goiás. (RODRIGUES, 2007, p. 139).

Ainda em relação à interferência paulista na reorganização do sistema de ensino dos estados brasileiros na década de 1920, Souza (2004) informa que:

> A disseminação do modelo escolar paulista para outros estados brasileiros foi marcada por ambigüidades envolvendo atração, repúdio e apropriações diversas, e deve-se não somente à hegemonia política e econômica de São Paulo em relação aos demais estados da federação, mas também, e sobretudo, à visibilidade e força exemplar dos novos métodos de ensino e instituições de educação pública, sintonizados com as inovações educacionais empreendidas nos países europeus e nos Estados unidos e estreitamente associadas aos ideais de modernização da sociedade brasileira. Educadores paulistas foram contratados por governos de vários estados para participarem do processo de reorganização da instrução pública. Outro expediente utilizado foi o financiamento de visitas comissionadas ao estado paulista. (SOUZA, 2004, p. 118-119).

A leitura da documentação referente à Missão Pedagógica Paulista leva à compreensão de que em Goiás, os profissionais paulistas reorganizaram a Escola Normal, contribuíram para a

[63] Cf. *Correio Oficial*, nº 1.710, Seção Pedagógica, ano I, nº 2, de 21 de junho de 1930.

reestruturação do sistema de ensino, propuseram a elaboração de novos regulamentos de ensino, ministraram cursos de formação docente e cooperaram para a produção e difusão de conhecimentos pedagógicos e práticas de ensino assentados em uma matriz psicológica de caráter escolanovista.

Os princípios da Escola Nova passam no governo de Pedro Ludovico, assim como nos governos imediatamente anteriores a 1930, a subsidiar a reforma da instrução pública primária e os currículos da Escola Normal destinada a formar os professores para atuarem nessas escolas, sendo essa vertente de pensamento adotada como método proposto nas políticas oficiais.

Após ser indicado para assumir o governo do estado de Goiás, na condição de interventor, em 1930, Pedro Ludovico Teixeira adota um discurso político que desqualificava as propostas educacionais empreendidas pelos governos anteriores, proclamando suas ações como renovadoras e articuladas à modernidade pedagógica, assumindo em caráter oficial a Escola Nova como método de ensino que deveria fundamentar a formação de professores e suas práticas pedagógicas. O relatório de governo de Pedro Ludovico Teixeira, referente aos três primeiros anos de governo, explicita essa postura:

> O professorado primario em Goiaz, com poucas exceções, ainda desconhece os métodos e os recursos da verdadeira Escola Nova, também chamada Escola Progressiva, ultimamente adotados em quase todas as unidades brasileiras, notadamente no Distrito Federal, em São Paulo, em Minas, no Espirito Santo, na Baía, em Pernambuco e no Estado do Rio. Afastado da orla litorânea, ao longo da qual a civilização brasileira se concentra e se acrisola, e ainda impotente para atrair e fixar o progresso, as idéas e conquistas novas pela força dos fatores economicos, o Estado de Goiaz está, infelizmente, fadado a coxear na retaguarda, enquanto os seus co-irmaos marcham longe, alguns a passos acelerados, outros com mais ou menos lentidão, mais quase todos na sua frente. Como é sabido, a adesão de qualquer classe profissional a novos métodos de trabalho depende mais da propagação intensa da idéa que os preconiza do que a adoção de qualquer medida de caráter oficial. Obrigado a tolerar as situações de fato já consolidadas pelo tempo e a respeitar os chamados 'direitos patrimoniais adquiridos', o Governo se encontrou e ainda se encontra a braços com a impossibilidade de introduzir no sistema escolar do Estado, por meio de uma reforma teórica prematura, métodos novos, que não seriam executados e diretrizes modernas, que não conseguiram impôr-se, porque a mentalidade do professorado goiano ainda não atingiu aquele grau de saturação intelectual, que facilmente se transforma em 'caldo' de cultura das idéas novas. O trabalho atual de extinção da rotina, para o fim de substituir, em Goiaz, a escola tradicional pela escola nova, deve consistir somente na formação cuidadosa de professores novos, que já saiam do curso normal em condições mentais de romper com os métodos e até com os fins da escola antiga. É o que temos procurado fazer. (TEIXEIRA, 1933, p. 13)

Tal afirmação demonstra a intenção, por parte das políticas do governo goiano à época, de adotar a Escola Nova como referencial pedagógico em substituição aos métodos tradicionais. No entanto, convém questionar o caráter de inovação e modernidade no discurso de Pedro Ludovico, visto que o processo de renovação educacional que se instaura a partir da revolução tem sua origem datada nos anos iniciais do século XX com a inserção de novas teorias pedagógicas nos currículos do

Liceu e da Escola Normal e, posteriormente, dos Grupos Escolares, o que evidencia que há no campo educacional em Goiás uma continuidade de propostas que já estavam em curso desde o final do século XIX, mas no plano discursivo figura uma ideologia de renovação e superação do atraso.

Considerações Finais

Esses documentos foram testemunhos de um dado período histórico, produzidos sob determinadas condições e que devem ser lidos como parte de um processo de memorização constituído no próprio tempo dos acontecimentos, não podendo ser apreendidos como expressão absoluta da verdade, mas como rastros que ajudam a reconstruir o tempo histórico, ou, dito de outra forma, colaboram para a reescrita da memória e da história da educação em Goiás.

De certa forma, é possível dizer que a história da educação em Goiás ainda carece do aprofundamento de estudos que tenham por objetivo deslindar o processo constitutivo do campo da educação neste estado, delimitar o papel desempenhado por cada ator social, desvelar o papel do Estado e dos grupos sociais na construção de uma memória histórica da educação em Goiás.

Referências Bibliográficas:

1. BRETAS, Genesco F. *História da instrução pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.
2. BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: UCG/SE, 1987.
3. CANEZIN, Maria Teresa. LOUREIRO, Walderês. N. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia: UFG, 1994.
4. CERTEAU, Michael de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
5. *Correio Oficial*, ano LXXV, nº 1.702, de 31 de maio de 1930. Arquivo Histórico Estadual.
6. _____, ano LXXV, nº 1.710, Seção Pedagógica, ano I, nº 2, de 21 de junho de 1930. Arquivo Histórico Estadual.
7. HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
8. NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A ilusão pedagógica:* estado, sociedade e educação em Goiás (1930-1945). Goiânia: UFG, 1994.
9. _____. *O papel político-educativo de A Informação Goyana na construção da nacionalidade*. Goiânia: UFG, 2003.
10. RAMOS, Victor de Carvalho. O Ensino em Goyaz. *A Informação Goyana*. Ano I, vol. I, n° 4, de 15 de novembro de 1917, p. 47-48. In: *A INFORMAÇÃO GOYANA*, Governo do Estado de Goiás. Goiânia: AGEPEL, 2001. (Reprodução fac-similar em Cd-Rom da coleção completa da revista publicada no Rio de Janeiro por Henrique Silva e Americano do Brasil, no período de agosto de 1917 a maio de 1935).
11. RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: UNICAMP, 2007.
12. RODRIGUES, Anderson de Brito. *História da Psicologia em Goiás*: saberes, fazeres e dizeres na educação. Goiânia: UFG, 2007. (Tese)
13. SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 9-57.
14. _____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
15. SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo. *Tradição e renovação educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975.

16. SOUZA, Rosa Fátima. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 109-161.
17. TEIXEIRA, Pedro Ludovico. *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Presidente da República pelo Dr. Pedro Ludovico Teixeira* – Interventor Federal, Relatórios de Governo, caixa 05, 1933. Arquivo Histórico Estadual.

07

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA E A QUESTÃO DO ENSINO RURAL

Juliana Carneiro GUIMARÃES1
1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Goiás.
Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação
juguimaraes2004@hotmail.com

Resumo

Este trabalho é fruto de um estudo que busca compreender como o debate do ensino rural estava posto no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que representou a materialização das preocupações de diversos intelectuais no campo educacional brasileiro. Para tal, analisou-se a conjuntura compreendida entre os anos de 1920 a 1932, por meio de fontes bibliográficas e documentais, como o próprio manifesto e dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia.

Palavras-chave: Educação. Ensino rural. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

1. A conjuntura de 1920 a 1932

Este trabalho emerge das seguintes indagações: o ensino rural esteve presente nos debates e preocupações dos intelectuais no contexto da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova? O que fundamentou a escrita deste manifesto? O que levou a necessidade de escrevê-lo?

O objetivo deste trabalho é responder a tais indagações, e para isto, foi imprescindível que se voltasse na história para entender os nexos constitutivos das correlações de forças travadas no interior do campo educacional brasileiro, o que definiu o período de 1920 a 1932 como recorte temporal do estudo, pela importância e influência no contexto de elaboração do manifesto.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, representou o ápice de um movimento de efervescência da conjuntura sociopolítica e econômica, que se acentuou a partir da década de 1920, e foi decisiva na história da educação brasileira. Em um primeiro momento será demonstrado quem foram os principais agentes envolvidos neste processo e quais as suas ações desenvolvidas até o ano de 1932.

O campo educacional estava constituído por diferentes agentes que influenciavam diretamente nas decisões e ações desenvolvidas tais como: o Partido Democrático Nacional e Estadual (criado em São Paulo em 1926) que tinha como parte de seus fundadores membros da chamada Liga Nacionalista; A Aliança Liberal (criada em 1929), no campo político; A Igreja Católica que dominava o campo religioso no período e; O Ministério da Justiça, que se constituiu como órgão responsável

pelos assuntos educacionais no campo burocrático até a Criação do Ministério da Educação e Saúde (em 1930).

No Ministério da Justiça, o Conselho Superior do Ensino (CSE) se constituía como principal espaço consultivo de várias decisões inerentes à educação, e que, a partir de 1925, por meio da reforma de João Luiz Alves, é suprimido e substituído pelo Conselho Nacional de Ensino (CNE) que vigorou até 1931.

No decênio de 1920, todos estes agentes impulsionaram e promoveram diferentes espaços para os debates sobre educação, como a Conferência Interestadual de Ensino Primário, em que participaram vários representantes dos Estados e do Distrito Federal (no ano de 1921) e serviu de base para as reformas estaduais que viriam a ser realizadas em todo país. Outros espaços importantes dos debates deste período foram organizados pela Associação Brasileira de Educação (ABE), responsável por organizar três Conferências Nacionais de Educação (CNE) das quais resultaria a escrita do Manifesto de 1932.

O que estava em jogo nos debates neste período, era a superação de uma concepção de educação dita tradicional, tida como sinônimo de atraso e uma concepção de educação "nova", sendo sinônimo de "moderna" [64]. Estas duas concepções de educação em disputa, estavam fundadas nas duas concepções de sociedade que coexistiam, uma fundada no modelo agrário-comercial e outra no modelo urbano-industrial emergente, que caracterizava a entrada do sistema capitalista no país, fundada em princípios liberais e em uma sociedade de classes.

Esta coexistência destes dois modelos de sociedade, provocaram naquele período uma instabilidade no país, constituindo uma "crise", pois o que estava em jogo naquele período era uma mudança profunda de valores fundamentais que regiam a vida social, política e econômica do povo brasileiro, e isto de fato, desestruturou tais setores fazendo com que emergissem movimentos em diferentes segmentos sociais, atingindo a esfera da ação coletiva, uns em defesa do modelo agrário-comercial e de seus valores, e outros dos novos princípios postos pelo liberalismo[65].

[64] Importante frisar que, até então não se tinha no Brasil nenhuma organização do sistema de ensino em termos de estrutura regulamentar e administrativa, sendo esta década de 1920 de extrema importância, pois se constitui como o pontapé inicial para uma posterior estruturação.

[65] No recenseamento realizado em 1920, o Brasil tinha uma população de 30.635.605 pessoas (IBGE, 1996), e deste contingente, 80% era considerada como população rural. Deste modo, o país era predominantemente agrário, por isso a crise estrutural que sofria, pois o país ainda estava centrado no modelo agrário-comercial e a disputa era para implantar o modelo urbano-industrial. A coexistência destes dois modelos gerou a tese dos "dois Brasis". (NAGLE, 2001).

Estas questões dominaram, permearam e influenciavam boa parte das mudanças educacionais, sendo que, para implantar o progresso, deveria superar o modelo antigo de sociedade, o que foi vislumbrado por meio da educação. Nagle (2001, p. 145) ao tratar deste contexto, diz que

> uma das mais significativas formas do padrão de pensamento educacional na década de 1920, foi a de considerar a escolarização como o problema vital, pois da solução dele dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas da nacionalidade. A escolarização é o instrumento do progresso histórico, eis a afirmação tornada princípio inquestionável. (NAGLE, 2001, p. 145).

Foi a partir deste pensamento que se produziu a crença de que a educação solucionaria os problemas da nação, que alargou o entusiasmo e o otimismo pedagógico, que direcionou amplos debates e acabou por ocasionar as diferentes reformas no campo educacional na década de 1920.

Este movimento tomou proporções coletivas e os posicionamentos foram se delineando na disputa. A Liga Nacionalista era favorável ao movimento, como fica expresso no trecho: "A população brasileira é vítima na sua quase totalidade do analfabetismo. Sem que se consiga derramar a instrução primária, de um modo intenso por todos os recantos do País, serão inúteis quaisquer tentativas de formação de uma grande coletividade política." (NAGLE, 2001, p. 137). O interesse destes agentes pela educação se dava de modo muito específico, pois a Constituição de 1891, não permitia que aqueles considerados analfabetos tivessem "vontade política", então, o "problema" do analfabetismo toma uma dimensão política.

Já a Igreja Católica, era acusada de ser um entrave no combate ao analfabetismo, pois possuía recursos e organização para tal, mas não se inseriu de fato no jogo, no movimento que se constituiu pela escolarização, mas lutava ferrenhamente para impor, por meio de "emendas religiosas", o ensino religioso facultativo nas escolas oficiais, embate este que perdurou toda década de 1920. (NAGLE, 2001).

Do ponto de vista do campo econômico, as mudanças na educação eram imprescindíveis, pois era necessário preparar a nova geração para sua inserção no processo de industrialização, "E é quando se difunde a idéia segundo a qual a educação forma o homem brasileiro se o transforma num elemento de produção, necessário a vida econômica do país e importante para elevação dos padrões de vida individuais." (NAGLE, 2001, p. 152).

Tudo isto fez com que houvesse uma supervalorização da escola primária e sua difusão quantitativa neste período, traduzindo o entusiasmo pela educação, na luta pela "desanalfabetização" e pela disseminação do ensino técnico profissional, ganhando destaque a educação popular e deixando praticamente inalteradas a educação secundária e superior, debatendo apenas sua organização sob o

formato do ensino universitário[66], principalmente sob as diretrizes elaboradas no inquérito conduzido por Fernando de Azevedo em 1926, sob a denominação de "A educação na encruzilhada".

Criticava-se o ensino livresco e abstrato, preocupava-se com a escola integral (no sentido de ampliação do currículo) e impulsionava um esforço para diversificar regionalmente a educação primária, que se traduzia na busca pelas diferenciações entre a escola primária urbana e rural.

O ensino técnico e as diferenciações regionais, tocavam especificamente sobre a questão do ensino rural, principalmente se levar em consideração os números apresentados da população rural e analfabeta existente no país, que compunham a maioria da população e, para este movimento, era importante a fixação do homem no campo, evitando o êxodo rural, pois as cidades recém criadas com o processo de urbanização, não tinham infraestrutura (física, sanitária, trabalhista, etc.) para comportar o contingente vindo da zona rural.

Assim, aqueles que possuíam maior autoridade e competência na relação de poder, travada pela disputa da defesa destas concepções de educação, engendravam os debates e ações que predominaram no período, sendo que, no início da década de 1920, predominaram ações estatais como a realização da Conferência Interestadual de Educação já mencionada, posteriormente as sucessivas reformas e mais adiante as ações engendradas pela Associação Brasileira de Educação (ABE).

A década de 1920 foi considerada a década das reformas, impulsionadas pelos governos dos Estados, que direcionaram e dominaram diferentes ações neste período: em 1920 Sampáio Dória realizou a primeira delas; de 1922 a 1923 Lourenço Filho foi chamado ao Ceará para realizar a reforma daquele Estado; Em 1924 Anísio Teixeira promove a reforma baiana; de 1925 a 1928 José Augusto Bezerra de Menezes promove a de Rio Grande do Norte; Em 1927-1928 foi a vez de Lisímaco Costa no Paraná; em 1928 Francisco Campos promove a de Minas Gerais; e, em 1928 Fernando de Azevedo promove a mais importante delas na capital da República, sendo a que teve o foco mais intenso de irradiação de novas ideias e técnicas pedagógicas. (AZEVEDO, 1964).

No rol destas reformas, a questão do ensino rural se fez presente tanto na reforma baiana conduzida por Anísio Teixeira, quanto na reforma cearense, ambas no âmbito da preocupação com a regionalização do ensino e fixação do homem no campo. A reforma baiana foi a única que que concebeu a escola primária como gratuita e obrigatória, seja em escolas primárias urbanas ou rurais, e preconizava que a escola primária respeitaria as diferenciações locais, "[...] amoldando-se às singularidades da região a que serve (urbana, rural ou marítima)." (NAGLE, 2001, p. 275).

[66]Sobre o assunto consultar Araújo (2013).

Na reforma cearense isto se traduziu sob a forma dos livros adotados para leituras nas escolas primárias, como no caso do livro "João pergunta", que, por meio do diálogo sobre João e seu avô ia mostrando elementos da paisagem que se constituíam em lições de história e geografia. Também em São Paulo percebe-se a mesma preocupação da regionalização do ensino por meio da utilização da obra denominada "Saudade", que servia ao ensino de leitura e que contava a história de uma família que saiu do campo para cidade e que retorna ao campo em face dos prejuízos da vida na cidade, prosperando admiravelmente. (NAGLE, 2001).

Uma análise simples do cunho ideológico deste material, elucida o fato de que o êxodo rural era um problema daquele período e que a adoção destes materiais estimulava a permanência no campo e também o retorno ao campo daquelas famílias que haviam se mudado para cidade devido aos "prejuízos da vida na cidade". Assim, a problemática do ensino rural se fez presente, no entanto, a preocupação dos intelectuais com o mesmo, era em fixar as pessoas no campo (pois constituíam a maioria da população neste período) para evitar o êxodo rural que ocasionava problemas nos centros urbanos.

Neste cenário houve destaque também para a ABE, criada em 1924 por iniciativa de Heitor Lira, e representou a primeira e mais ampla forma de organizar a discussão dos problemas da escolarização em âmbito nacional, especialmente por meio das três Conferências Nacionais da Educação (CNE)[67].

Foi a partir da III CNE, que ocorreu de 7 a 15 de setembro de 1929 em São Paulo, que se definiu o posicionamento dos educadores e intelectuais e que emergiu a ideia de se posicionarem de maneira pública diante da sociedade e do projeto de educação que visavam implementar, se sentiram convocados a este dever e decidiram elaborar o Manifesto dos pioneiros da educação nova, ficando a cargo de Fernando de Azevedo redigi-lo, e retomar o que havia se debatido neste espaço.

Este decênio de 1920 termina em meio a muitas crises, pois a quebra da bolsa de Nova York refletiu diretamente na economia brasileira, principalmente no que tange ao café que era o produto mais comercializado internacionalmente, ao mesmo tempo que rompia-se (sob a influência deste contexto) com a política conhecida como "café com leite, provocando o rompimento dos mineiros com o Partido Republicano Paulista e originando a Aliança Liberal (em 1929) que, posteriormente lança a candidatura de Getúlio Vargas.

[67] Para analisar quais os temas debatidos nas três CNE's, consultar o trabalho de Araújo (2013) e Nagle (2001), pois a partir da análise das teses formalmente defendidas apreende-se o que de fato estava em disputa nesta conjuntura.

Isto foi feito em meio a vários acordos e Francisco Campos, que havia realizado a reforma mineira, teve papel fundamental neste processo, pois foi um grande apoiador de Getúlio Vargas, o que lhe rendeu posteriormente, o cargo de Ministro da Educação e Saúde, criado em 1930, após o golpe (conhecido como "Revolução" de 1930). (FÁVERO E BRITTO, 1999).

No período de 1930 a 1932, Francisco Campos definiu a competência do Estado sobre a educação, promoveu a integração e organização da estrutura do ensino em um sistema nacional, com leis orgânicas que estabeleceram diretrizes para educação, criou o Conselho Nacional da Educação, estruturou o ensino secundário e superior no país, bem como instituiu o Ensino Religioso como facultativo nas escolas, buscando politicamente se articular com a Igreja Católica e, por outro lado, contrariando a defesa nas CNE´s pelos principais educadores do país. (FÁVERO E BRITTO, 1999). É a partir desta conjuntura que são lançadas as bases que impulsionaram diferentes mudanças educacionais a partir de 1930.

2. Manifesto de 1932

O discurso materializado no manifesto coaduna com o discurso produzido sobre a educação na década anterior, se traduzindo na afirmação e na busca de legitimação do mesmo. O texto tem como subtítulo a Reconstrução educacional no Brasil e menciona que, dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Esse discurso era dominante e revelava o analfabetismo da população e a falta de capital cultural diante do despreparo exigido pelo novo cenário produtivo que despontava no país, por isto a necessidade de uma reestruturação que se daria prioritariamente por meio da educação, pois era tida como fator de desenvolvimento econômico.

As críticas dirigem-se às reformas educacionais, pontuando que estas foram realizadas de maneira dissociadas das questões econômicas, e se propõem claramente favoráveis à articulação das mesmas, mas a ênfase é principalmente na falta de unidade, de um plano, de um "espírito de continuidade", de um sistema de organização escolar a altura das necessidades modernas do país. "Tudo fragmentário e desarticulado." (MANIFESTO, 1932, p. 1).

Menciona-se no manifesto que as ações inerentes à educação no país eram balizadas por um "empirismo grosseiro", advindo da ausência de uma cultura universitária e também da tentativa de alguns educadores de "transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares." (MANIFESTO, 1932, p. 2). E questionam o fato de que no México, Uruguai, Argentina e Chile, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional e no Brasil não.

Despertava-se a consciência de que, para se dominar a obra educacional em toda sua extensão, era necessário possuir bases sólidas e largas, unidas a um conjunto de ideias abstratas e princípios gerais, na tentativa de imprimir bases científicas para se pensar e planejar a educação, como fica evidente no trecho a seguir: "[...] pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças." (MANIFESTO, 1932, p. 2).

No documento redigido, os intelectuais explicitam as diretrizes que deveriam conduzir a renovação educacional demonstrando como seria a escola nesta nova proposta, como seria constituído um plano nacional pela educação, mas uma educação pública, laica e gratuita, que fosse acessível para a maioria do povo.

Denunciam que a educação servia a interesses de classes e que, se desprendida disso, ela deixaria de se constituir um privilégio e passaria a se tornar um direito a que todo indivíduo tem de ser educado, "[...] até onde permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social" centrando-se na condição de ter um caráter biológico, se organizando para a coletividade de modo geral. (MANIFESTO, 1932, p. 4).

> A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, que devem conformar-se os educandos [...]. O 'conteúdo real desse ideal' variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social. (MANIFESTO, 1932, p. 4).

Nesse sentido, propunha-se:

> A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classe. (p. 5).

No discurso expresso no manifesto, há uma defesa clara também da educação aliada ao trabalho, pois esta seria a base da formação, indissociável desta, afirmando a questão da educação técnica profissional, que cada vez mais ganhou força neste movimento, assim como a responsabilização do Estado com a mesma. A escola deveria ser única, e todas as crianças de 7 a 15 anos, deveriam ser confiadas pelos pais à escola pública, para que tenham uma educação comum, igual para todos. (MANIFESTO, 1932).

Os princípios que deveriam reger esta nova educação seriam a **laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação,** com ampla defesa de autonomia técnica, administrativa e econômica, amparadas pela criação de um fundo especial ou escolar constituído de patrimônios,

impostos e rendas próprias que fossem administrados e aplicados exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos de ensino incumbidos de sua direção.

Outro princípio fundamental é o de descentralização, mas sempre em torno de uma unidade (não uniformidade) que pressupunha a multiplicidade, e este deveria estar contido na nova constituição, que incluiria ainda a definição de atribuições e deveres, dos fundamentos da educação nacional, cabendo ao ministério da educação vigiar sobre estes princípios e executar as orientações e rumos gerais da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias. (MANIFESTO, 1932, p. 9).

Esta questão da descentralização foi recorrente durante as reformas, e percebe-se que estava expressa também na visão dos educadores que compunham o Manifesto (1932), e estes apontam que

> [...] erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamar de sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter seu 'fim particular', próprio, dentro da 'unidade do fim geral da educação' e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas. (p. 11).

Mencionam ainda que "A instrução pública não tem sido entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um 'sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo'." (1932, p. 11-12).

> É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via e solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional [...]. (p. 12).

Os dois trechos acima se referem à conjuntura analisada anteriormente, que impulsionou o êxodo rural, a partir da criação do ideal de que o campo e o modelo de sociedade agrária-comercial deveria ser superada, em função do novo modelo urbano-industrial emergente, moderno, que criava no imaginário daqueles que viviam no campo, que a cidade se constituía em lugar melhor para viver.

No entanto, este êxodo gerou muitos problemas, principalmente porque as cidades não estavam prontas para acolher as pessoas do campo, pois não tinham infraestrutura física, médica hospitalar, trabalhista (pois não conseguia empregar todos, daí o "parasitismo"), escolar, nem mesmo de saneamento básico. Isto, provavelmente influenciou os educadores a pensarem a questão do ensino rural e da regionalização apregoada pelos mesmos nas reformas, pois se as massas rurais se fixassem no campo, tais problemas diminuiriam, poderiam ser contidos.

O que se pode inferir disto é que, o ensino rural, a princípio, pode ter ganhado tal visibilidade nas reformas e no manifesto, não pela defesa da população do campo, de seu modo de vida, de

trabalho e de lidar com a terra, mas sim com o propósito de diminuir os problemas urbanos que se iniciavam juntamente com o êxodo, percebido também por meio do forte discurso higiênico que ganhou força e proporção neste período, e a própria criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, apontando como estes problemas estavam relacionados.

No Manifesto de 1932, a questão do ensino rural fica posta nestes termos como uma das principais questões do período, principalmente se fizermos esta leitura em meio a toda conjectura das décadas de 1920 e 1930, por meio das propostas de regionalização para fixação do homem do campo, que naquele período se constituíam a maioria da população brasileira e ainda, por meio da questão do analfabetismo das massas propriamente rurais.

O manifesto foi concluído com a seguinte consideração:

> o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realiza-los entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana. (p.18).

Vinte e seis educadores assinaram este manifesto e enfatizaram a educação como indissociável do projeto de nação que emergia, dando ênfase ao seu papel junto ao desenvolvimento econômico. Enfatizou-se também a formação de professores, que ocuparia lugar central também neste processo.

3. Considerações

Ante ao que foi exposto, percebe-se que a questão de fundo estava fortemente vinculada à superação de um modelo de sociedade fundamentada numa estrutura agrária, considerada atrasada, dando lugar a cidade, que seria "moderna". No entanto, o que havia era uma população predominantemente rural e analfabeta, que impulsionada pelo discurso da modernidade, iniciou o processo intenso de êxodo rural.

Não tardou e o discurso começou a se inverter para que as pessoas continuassem a viver no campo, e é aí que transparece a questão do ensino rural, pois a fixação das pessoas no campo passou a ser alvo de várias reformas, juntamente com o discurso de regionalização do ensino e ainda na ênfase do ensino técnico profissional que ganhou força neste período, transparecendo também no manifesto sob a problemática da educação das massas rurais e do êxodo rural. O que estava em jogo, não era a defesa de um modo vida das pessoas do campo, mas a preocupação com a vida das cidades

que emergiam, cujo êxodo rural só trazia problemas. Era desta maneira que o ensino rural estava posto nesta conjuntura.

Referências

1. ARAÚJO, José Carlos de Souza. Universidade brasileira segundo o inquérito de 1928: ensino, pesquisa e extensão. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº 51, p. 373-382, jun. 2013. Acesso em 18 de dez. de 2014. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/index.php/histedbr/article/viewFile/5524/4432 .
2. AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira:** introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964. (4. ed. rv. e amp.).
3. FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil:** da Colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: UFRV, MEC-INEP, 1999. (p. 195-201).
4. IBGE. Anuário Estatístico do Brasil/IBGE-Rio de Janeiro, volume 56, 1996. Acesso em 23 dez 2015. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1872_1920.shtm .
5. MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932. **Revista HISTEDBR on line**, Campinas, n. edição especial, p. 188-204, ago 2006. Acesso em 03 jan 2015. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf .
6. NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (2. Ed.).

08

O TEMPO ESCOLAR AMPLIADO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Flávia Osório da Silva
Doutoranda em Educação – PPGE – FE/UFG.
flaviaosorio5@gmail.com

A educação integral não é um tema novo ou mesmo surgido nos últimos anos no cenário educacional. No Brasil, a ideia de educação integral já estava contida no Manifesto dos Pioneiros (1932), como forma de desenvolvimento máximo do ser humano que deixava de ser uma prerrogativa de determinada classe social para se tornar um direito de cada indivíduo, sob a responsabilidade do Estado de organizá-la com a cooperação de todas as instituições sociais em colaboração com a família. Para Azevedo (1932, p.12),

> [...] A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo. (Grifos do autor).

É importante ressaltar que desde o século passado existem muitas experiências expressivas relacionadas à educação integral, "tanto no pensamento quanto nas obras de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira" (BRASIL, 2009a, p. 15).

De acordo com Pereira (2009, p. 43)

> Reaparecem no debate educacional algumas questões polêmicas que marcaram a história da educação brasileira ao longo do século XX, especialmente a partir dos anos 1930, em decorrência do movimento dos educadores pela reconstrução educacional no Brasil. O ressurgimento de temas como educação integral e educação parcial, educação intelectual e educação manual, educação para o lazer e educação para o trabalho configura-se como sendo a maior importância, dada a sua atualidade e a conveniência de considerá-los para as definições das políticas públicas do país. (PEREIRA, 2009, p. 43).

Assim, não seria pertinente falar em educação integral no Brasil sem voltar à matriz histórica sobre seu debate, concebida a partir do pensamento de Anísio Teixeira que sendo um dos vinte e seis signatários do Manifesto dos Pioneiros, desejava concretizar uma escola que oportunizasse aos alunos um "programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física" (TEIXEIRA, 1959, p. 78).

Para Teixeira (1967, p. 246), esse projeto que previa a ampliação do tempo escolar como

foi concebido, tinha, com efeito, suas complexidades e destacava:

> O corpo de alunos se matriculava nas quatro escolas-classe, onde se organizariam pelas classes e graus convencionais de cada escola e passariam metade do tempo do período escolar completo de 9 horas, dividido em 4 - 1 - 4 horas. A outra metade do tempo decorreria na escola-parque, de organização diversa da escola convencional, agrupados os alunos, dominantemente pela idade e tipo de aptidões, em grupos já não mais de 40, mas de vinte, que deviam, durante a semana, participar de atividades de trabalho, atividades de educação física, atividades sociais, atividades artísticas e atividades de organização e biblioteca .

Nessa perspectiva, uma educação organizada dessa forma oportunizaria ao aluno a sua participação como membro da comunidade escolar de um conjunto rico e diversificado de experiências que seriam desenvolvidas partindo da experiência atual das crianças, uma vez que seriam experiências educativas pelas quais os estudantes iriam adquirir "hábitos de observação, desenvolver a capacidade de imaginar e ter ideias, examinar como poderiam ser executadas e executar o projeto, ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro" (TEIXEIRA, 1967, p. 246).

Com a fundação da cidade de Brasília, Distrito Federal, Anísio Teixeira trouxe a ideia da escola-parque para a nova capital do país, como parte do projeto do sistema educacional que criou a Universidade de Brasília (UnB) e o Plano para a Educação Básica. Nesse sentido, para a educação elementar foi concebido um modelo de educação integral inspirado no modelo de Salvador.

A primeira escola-parque da Capital Federal foi inaugurada em 21 de abril de 1960, com projeto arquitetônico de José Reis, conforme ordenamento urbanístico proposto por Lúcio Costa para o Plano Piloto de Brasília (GADOTTI, 2009). Esta escola está situada no complexo da 307/308 Sul e possui quadra de esportes, piscina aquecida, salas de aula de artes visuais, música e teatro. Esse complexo é denominado Unidade de Vizinhança, como pode ser constatado na descrição de Pereira (2009, p. 04):

> O princípio básico da organização da cidade é o das "Unidades de Vizinhança", formadas pelo agrupamento de superquadras, de quatro em quatro, e compreendem, além dos blocos residenciais, todos os equipamentos necessários para a vida em comunidade: o comércio local, a igreja, o clube, o cinema, a biblioteca, o posto de saúde, a delegacia de polícia, correios e outras facilidades colocadas à disposição dos seus habitantes. Contam, ainda, no interior de cada quadra, com um jardim de infância e uma escola classe, e com uma escola parque, na entrequadra, compondo o complexo educacional local. Cabe assinalar que a "Unidade de Vizinhança" em que se localiza a Escola Parque reúne o conjunto das superquadras 107, 108, 307 e 308 foi a primeira a ser construída, e, até a atualidade é a única completa na Capital Federal. A Escola Parque ocupa uma área de 20.544 m², com um conjunto arquitetônico de três edificações: o bloco principal, conhecido como o Pavilhão de Salas de Aula, o bloco do Auditório e o das Oficinas. O Pavilhão de Salas de Aula destaca-se por características próprias do modernismo arquitetônico: sua forma geometricamente leve, apresentando-se sobre pilotis e grandes vãos, cobertura plana. Os amplos espaços definidos pelos pilotis passaram a ser usados como pátio coberto pelas crianças e circulação de alunos e funcionários entre os três blocos. O Pavilhão de Salas de Aula ocupa uma área de 2.500 m² de

> projeção, e abriga a administração da escola, os módulos principais de banheiros, um grande refeitório, além de espaços destinados a outras funções. O pavimento superior, salas-ambiente para as aulas de artes plásticas, música e outras atividades, além da biblioteca. O bloco do Auditório e o das Oficinas complementam o conjunto, com edificações térreas, de linhas retas e sóbrias. O bloco das Oficinas ocupa uma área de 765 m² de projeção, abrigando dois grandes salões, destinados a oficinas, laboratórios e depósito. Já o bloco do auditório mede cerca de 1000 m² e contém *foyer* ajardinado, palco, plateia, coxias e serviços complementares. Na parte externa, totalmente ajardinada, encontra-se a área esportiva, com piscina semi-olímpica e quadras de esporte. Há, ainda, junto à área esportiva, um pequeno bloco semi-enterrado com 220m², para vestiários, lavanderia e casa de máquinas da piscina. (Grifos do autor).

Na década de 1980, Darcy Ribeiro, "fortemente influenciado pela obra teórica e prática de Anísio Teixeira" (CAVALIERE, 2002, p. 93) implantou no Rio de Janeiro os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), denominados Escola Integral em horário integral, com o objetivo de se "criar escolas de dia completo para alunos e professores, sobretudo nas áreas metropolitanas onde se concentra a maior massa de crianças condenadas à marginalidade [...] com a finalidade de se eliminar o terceiro turno e implantar uma escola honesta" (RIBEIRO, 2009, p. 13).

De acordo com Ribeiro (1985, p. 42), os Cieps tinham as seguintes características:

> [...] é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1.000 alunos. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias dos alunos-residentes.

Por se tratar de uma ação voltada para a educação integral, é incipiente estabelecer na matriz legal do programa o termo *contraturno*, tendo em vista que enseja a ideia de complementaridade, excluindo a ação integradora e articulada que poderá ser desenvolvida num dia de efetivo trabalho. Pensar educação integral em tempo integral é pensar uma escola de dia completo e não uma escola de turnos, ou seja, pensar uma escola que possa superar o conceito de turno/contraturno e de currículo fracionado, transformando-se em uma instituição de movimento, cheia de vida, voltada para as diversas aprendizagens, onde exista a conjugação do saber formal com o saber informal, com a vivência de atividades integradas nos múltiplos espaços e tempos disponibilizados. A esse respeito, nos parece apropriada a afirmação de Monteiro (2009, p. 37), pois,

> [...] esta escola apresenta condições para desenvolver um projeto curricular que oferece oportunidades para aprendizagens significativas, em diferentes situações e tempos, e em contato com diferentes profissionais. Não mais atividades extraclasse – todas as atividades ali realizadas são entendidas como educativas, no sentido amplo e estrito da socialização efetivada.

Para Torres Santomé (1998, p. 43), é necessário, portanto, "criar situações de ensino e aprendizagem nas quais a relevância dos conteúdos culturais selecionados no projeto curricular possa interagir e propiciar processos de reconstrução junto com o que já existe nas estruturas cognitivas dos alunos". A questão curricular no contexto da educação integral em tempo integral ganha relevância quando o processo educativo pressupõe a possibilidade de utilizar outros espaços para se garantir uma integração curricular não somente em sala de aula, mas também n'outros tempos e espaços pedagógicos que poderão contribuir para a efetiva aprendizagem.

Gadotti (2009, p. 42) afirma que:

> No Brasil a educação integral foi concebida tanto como projeto especial quanto como política pública. Os projetos especiais foram muito criticados pelos educadores porque não alcançavam a totalidade dos sistemas educacionais; eram, por vezes, eleitoreiros e, na maioria do casos, não passaram de projetos episódicos que não foram continuados. Podiam ser bons exemplos, mas faltava-lhes a escola. A escola só é alcançada por meio de uma política pública continuada.

Para o autor, as diferentes experiências de educação de tempo integral na realidade brasileira não se constituiram em política pública, serviram como ações inovadoras pontuais especialmente em momentos de eleição no país e que foram impostas tanto à comunidade do local onde foram inseridas quanto à comunidade escolar, como professores e estudantes.

A relação entre uma educação entendida como integral e a ampliação do tempo escolar não significa, automaticamente, a qualidade de ensino que se espera para a educação pública brasileira, ou seja, nem sempre ampliar quantitativamente o tempo do estudante na escola resulta numa ampliação igualmente qualitativa desse tempo. Para Cavaliere (2009):

> [...] vemos, hoje em dia, projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por parceiros que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente. Em nossa perspectiva, essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de transmissora de conteúdos escolares, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças. Que intenções estarão por trás dessa nova configuração educativa? (p. 94).

Corraboramos com a concepção da autora de que a ampliação quantitativa do tempo escolar tem se fundamentado mais em atividades esparsas, relacionadas às funções diversas legadas à escola, ao invés de investir em ações que promovam a construção de uma educação integral, voltada para o fortalecimento da constituição do estudante como cidadão no espaço escolar. Ainda, a questão colocada por ela sobre as intenções que estão por trás dessa nova configuração educativa, nos instiga

a investigar mais sobre o tema sob essa ótica.

Gonçalves e Petris (2006) ao trabalharem o conceito de educação integral, identificaram quatro formas de entendimentos e usos desse termo, são elas: (*i*) educação integral como formação integral, (*ii*) educação integral como articulação de conhecimentos e disciplinas, (*iii*) educação integral como articulação de aprendizagens a partir de projetos temáticos e (*iv*) educação integral na perspectiva de tempo integral. Os autores concluem que:

> A educação integral entendida enquanto formação integral é a concepção mais comumente encontrada e empregada [...] tal compreensão pressupõe que se considerem crianças e adolescentes como sujeitos inteiros que possuem uma singularidade própria. (GONÇALVES; PETRIS, 2006, p. 02).

Por esta categorização, é possível dizer que a maioria dos projetos de ampliação do tempo escolar em desenvolvimento, com foco na escola, tendem a propor alterações na concepção curricular e, consequentemente, no Projeto Político-Pedagógico. Todavia, as pesquisas sobre o desenvolvimento do currículo em escolas que funcionam em tempo integral ainda são raras, não nos permitindo afirmar como se desenvolve, de fato, o currículo nas experiências de ampliação do tempo escolar.

Gonçalves e Petris (2006, p. 10) afirmam que cabe à Escola de Tempo Integral, "não apenas a gestão de um segundo turno (complementar), mas a tarefa de organizar uma proposta curricular integrada (proposta pedagógica), articulada em um Projeto Político-Pedagógico mais amplo". Caberia assim a escola repensar toda a organização curricular para que a ampliação do tempo escolar não fosse apenas quantitativa, mas que fosse principalmente, qualitativa propiciando a ampliação de oportunidades para aprendizagens significativas aos estudantes. Nesse sentido, a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico seria de suma importância para repensar a função da escola. Com base na exposição, os autores reforçam a ideia de uma educação integral capaz de articular os saberes e conhecimentos do currículo básico com os do turno ampliado, favorecendo a aprendizagem prazerosa e significativa. O desafio da escola é o de reconhecer os saberes da comunidade, os espaços sociais e os diferentes atores sociais que podem promover diálogos, trocas e transformações, tanto dos conteúdos escolares, quanto da vida social, e articular esses saberes, espaços e atores coordenando um projeto de educação integral.

Referências

1. AZEVEDO, F. (Org.). **A reconstrução educacional no Brasil:** ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.
2. BRASIL. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral:** concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília (DF): Inep, 2009a.

3. CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade da escola brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, 2002a.
4. _____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v.22, nº 80, p.51-64, 2009.
5. GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
6. GONÇALVES, A. S.; PETRIS, L. **Escola de Tempo Integral** – A construção de uma proposta. 2006. Disponível em: <http://nexusassessoria.com.br/downloads/ETI_a_construcao_de_uma_proposta.pdf>. Acesso em: abril de 2008.
7. MONTEIRO, A. M. Ciep – escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, Inep, v. 22, n. 80, p. 35-51, 2009.
8. PEREIRA, E. W. Anízio Teixeira e a experiência de educação integral em Brasília. **Pátio – Revista Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, n. 51, p. 42 - 45, ano XIII, ago./out. 2009.
9. RIBEIRO, D. **O Livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch, 1985.
10. _____. **Testemunho.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Apicuri: Brasília (DF): UnB, 2009.
11. TEIXEIRA, A. A Escola Parque da Bahia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.47, n.106, p.246-253, abr./jun. 1967. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/> Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Acesso em: ago. 2010.
12. _____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>. Acesso em: ago. 2010.

09

O ENSINO SECUNDÁRIO NA REGIÃO NORTE DE GOIÁS (ATUAL TOCANTINS): AS AULAS AVULSAS

Marilene Gomes da Costa;
Vanessa Batista Nogueira;
Benvinda Barros Dourado
Universidade Federal do Tocantins – UFT

Ao se tratar do panorama cultural de Goiás no século XIX, Palacin e Moraes (1981) afirmam que a educação foi inexistente e a cultura, própria do clero, era inexpressiva. O ensino secundário, por sua vez, passou a se vislumbrar como tal com a criação do Lyceu de Goiás, de acordo com a Lei nº 9 de 20/06/1846. No entanto, este estabelecimento não atendia à demanda de jovens do interior da Província. Ademais, os autores destacam que era prática das famílias de maiores posses enviarem seus filhos para os maiores centros do País, particularmente, para Minas, para concluir os estudos secundários.

Mesmo com a criação dessa instituição de ensino secundário, supracitada, constata-se que na província de Goiás esse nível de ensino era ofertado, também, por meio da modalidade de aulas avulsas de instrução secundária (aulas régias, cadeiras avulsas, aulas públicas secundárias). Assim, embora esta modalidade de ensino já superada em alguns estados brasileiros com o final do Império, em um período que se buscava aglutinar essas aulas na instituição denominada de Lyceu, à cerca da disposição da instrução secundária na região norte da província de Goiás, é pertinente salientar que este nível de ensino permaneceu por um longo período sob o regime de Aula avulsa de instrução secundária, considerando como referência a de Porto Nacional, estava presente até o final dos anos 30 do século XX.

Portanto, o presente estudo, vinculado ao projeto em andamento, "Fontes documentais no século XIX: identificação e catalogação da instrução pública no antigo norte goiano (atual Tocantins)" objetiva-se investigar o processo de implantação e desenvolvimento do ensino secundário, por meio das aulas avulsas, nessa região, para além do século XIX, ou seja, até final dos anos 30 do século XX.

Percebe-se, que o ensino secundário no Brasil e nas províncias, mereceu alguma atenção por parte da História da Educação, especialmente no que diz respeito à criação e à instalação dos liceus. Todavia, há ainda parcos estudos relacionados às aulas avulsas de instrução secundária. A quantidade desses estudos fica ainda mais restrita quando se trata dessa modalidade de ensino na antiga região

norte de Goiás (atual Tocantins). Nessa perspectiva, voltamos o nosso olhar para a História do Ensino Secundário, apresentando como eixo central de análise/interpretação o processo histórico de institucionalização das aulas avulsas de instrução secundária, principalmente no que diz respeito à instalada em Porto Nacional, localizado na antiga região norte de Goiás.

Assim, perpassam neste estudo questões como: quais os condicionantes políticos, culturais e educacionais que motivaram o processo de institucionalização das Aulas avulsas de instrução secundária implantadas na antiga região norte de Goiás? Qual a finalidade dessas instituições para o desenvolvimento do processo educacional para essa região? A quem se destinava a instrução secundária na antiga região norte de Goiás? Como era o processo de organização das práticas educativas presentes nessas instituições escolares e a formação dos professores envolvidos?

O presente estudo optou-se de forma primordial, por uma pesquisa numa perspectiva qualitativa, usando a metodologia da pesquisa bibliográfica, assim como, a análise documental, que buscará o sentido, ou os sentidos, de um documento escrito.

No campo da pesquisa bibliográfica cerca-se de estudos históricos concernentes à temática na perspectiva de contribuir na releitura da história da educação local e regional. Apresenta-se, inicialmente como referências historiográficas os estudos de Bretas (1991), Romanelli (2002), Saviani (2008), Godinho (1988), Silva (1978), a *Revista Informação Goyana*, publicada de 1917 a 1935 e Dourado (2010).

Ao se tratar da pesquisa das fontes documentais, busca as técnicas usuais de análise de documentos. Procura selecionar e analisar, principalmente, documentos já catalogados por meio do projeto "Fontes documentais no século XIX: identificação e catalogação da instrução pública no antigo norte goiano (atual Tocantins)"; documentos catalogados pela Rede de Estudos da Educação de Goiás (REHEG) (BARRA, 2012), documentos que compõem a Coleção Memórias Goianas, publicada pela UCG/PUC de Goiás, em 17 volumes, que trazem mensagens, discursos e relatórios elaborados pelos presidentes da Província e encaminhados à Assembleia Legislativa de Goiás, dentre outras fontes documentais que poderão ser levantadas no decorrer da investigação. Considerando que é preciso trabalhar as fontes de caráter oficial como uma das fontes para análise/interpretação e, sempre que possível, confrontadas com outras fontes e sujeitos da história. Assim, o trabalho está direcionado por meio de um conjunto organizado de ações que incluem levantamento de fontes bibliográficas e documentais, leitura sistemática das fontes encontradas, análise e produção textual.

As aulas avulsas de instrução secundária na antiga região norte de Goiás

À cerca da disposição do ensino secundário na antiga região norte da província de Goiás, é pertinente salientar, inicialmente, que por dados do ano de 1819, havia, em toda a Província, apenas dois professores de Gramática Latina, sendo que um estava em Meiaponte (atual Pirenópolis) e o outro em Vila Boa (a Cidade de Goiás) (LLECH, 1976) e em 1828, era possível encontrar, apenas duas cadeiras de instrução secundária (Teologia Moral e Gramática Latina), ambas na Capital (SILVA, 1978). Por meio dessa modalidade de ensino, a partir dos anos de 1830, foram criadas, na Província, nove Aulas de Gramática Latina (Pilar, São José do Tocantins, Santa Cruz, Santa Luzia, Catalão e Bonfim, Natividade, Arraias e Palmas). Assim, destas aulas, três foram localizadas na região norte goiana (atual estado do Tocantins), compreendendo as cidades de Natividade, Arraias e Palma. A aula de Natividade foi criada pelo Conselho Geral da província de Goiás, pela Resolução de 27 de janeiro de 1830 e extinta em 1858. Algumas aulas funcionaram por pouco tempo, sendo paulatinamente suprimidas e/ou transferidas para outras cidades/vilas. Assim, com a extinção da aula secundária de Natividade, a região norte goiana só vai ser provida de ensino secundário, também, por meio de aulas avulsas, somente no início do Regime Republicano.

Por sua natureza, o sistema de aulas avulsas foi restabelecido em Goiás por meio da Lei nº. 107, de 15 de junho de 1896. Criou-se, assim, cadeiras de português, francês e aritmética, em Catalão, Rio Verde, Entre-Rio (Ipameri), Palma e Porto Nacional. Assim, no norte do Goiás (atual estado do Tocantins), foram criadas duas aulas avulsas, uma em Porto Nacional, e a outra em Palma.

Por meio da legislação goiana que normatizou essa modalidade de instrução - Regulamento nº. 1233, de 15 de março de 1904, e pelo Decreto de nº. 1285, de 20 de junho do mesmo ano - estas aulas deveriam funcionar nas localidades onde não existissem colégios. Portanto, nas primeiras décadas da República, o Ensino Secundário Público, em Goiás, era ministrado no Lyceu e na Escola Normal, na capital goiana e aulas avulsas criadas em alguns municípios do estado 1896.

É possível destacar que, no final dos anos de 1920, na região norte goiana (atual Tocantins), encontravam-se seis (6) aulas avulsas de instrução secundária (Quadro 01).

Quadro 01. Aulas avulsas de instrução secundária na antiga região norte de Goiás (1929/1930)

Município	Professor	Nº. de alunos

Arraias	-	-
Boa Vista (Tocantinópolis)	Manoel de Souza Lima	25
Natividade	Marinoni Guttemberg	10
Palma (Paraná)	-	-
Porto Nacional	Fr. Bertrando Maria Olléris	20
Santa Maria de Taguatinga (Taguatinga)	Thimóteo Ribeiro de Queiroz	-

Fontes: BRETAS (1991); DOURADO (2010).

Ao se tratar das Aulas avulsas secundárias, Bretas (1991) pondera que, até 1930, ainda existia essa modalidade de ensino em Bonfim, Rio Verde, Arraias, Palma, Porto Nacional e Catalão. Acrescenta-se, aqui, a existência, no ano de 1929, das aulas de Santa Maria de Taguatinga, Boa Vista e a de Natividade (DOURADO, 2010). Nesse sentido, acredita-se que existiam um total de nove escolas avulsas no Estado, dessas, seis escolas localizadas no norte de Goiás (Tocantins). Conforme o orçamento da receita e despesa do Estado de Goiás, para o exercício de 1936, estava previsto recurso para quatro (4) professores de Aulas avulsas secundárias (CORREIO OFICIAL, 1935). Por meio desta informação, infere-se que até 1936, cinco dessas escolas já teriam passado pelo processo de extinção. Acredita-se que a última a ser extinta nessa região foi a de Porto Nacional, em 1937.

A primeira aula avulsa de instrução secundária que foi instalada em Goiás, no período Republicano, estava localizada em Porto Nacional, na região norte do Estado. A segunda, também localizada na região norte do Estado, foi a de Palma, em 1899, conforme se pode constatar na mensagem do governo, de Urbano Coelho de Gouveia, em 13 de maio de 1899: "O ensino secundário tem sido ministrado no Lyceu desta Capital e nas aulas de portuguez e francez das cidades de Porto Nacional e da Palma" (GOUVEIA, 2003, p. 260). A Escola pública de português e francês de Arraias, por sua vez, foi instalada no dia 07 de janeiro de 1904. E, em 1905, o Estado já mantinha aulas avulsas nas cidades de Bomfim, Rio Verde, Catalão, Palma, Porto Nacional e na Vila de Arraias.

Em Porto Nacional, conforme mensagem do governo provincial, Francisco Leopoldo Rodrigues Jardim, em 24 de maio de 1897, e em cumprimento à autorização contida na Lei nº. 128, de 24 de julho do ano de 1896, abriu-se concurso para a cadeira de Português e Francês. Segundo o Presidente, essa autorização se justificava em razão da grande distância da cidade de Porto Nacional em relação à capital do Estado, não dando idêntica autorização às outras localidades para não sobrecarregar o orçamento (JARDIM, 2003).

Visto que ninguém se tinha inscrito para o concurso, foi nomeado para regê-la, interinamente, André Lourenço Rodrigues, bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife. Este professor permaneceu no cargo até 1899, ano do seu falecimento. Nos primeiros anos após a sua morte, houve uma rotatividade de professores interinos ocupando esse cargo. Inicialmente, por designação do Inspetor de ensino, em 21 de janeiro de 1899, assumiu o cargo Maria Gertrudes Bentzem Rodrigues, viúva do professor André Lourenço Rodrigues. Ela permaneceu nesta função até 5 de agosto do mesmo ano. Assumiu, portanto, o magistério secundário em Porto Nacional o promotor público, Antônio Miguel da Rocha Maya, designado, também, pelo Inspetor para exercer, temporariamente, a função de professor da escola de português e francês, a partir do dia 10 de maio de 1900. Para completar este ciclo, no mês seguinte, foi nomeado, por meio do Decreto estadual de nº 694, de 20 de julho deste ano, o médico Francisco Ayres da Silva. Este permaneceu nomeado, para exercer este cargo, até o dia 12 de setembro de 1904.

No entanto, conforme a mensagem do Governo - Dr. Urbano Coelho de Gouveia -, enviada ao Congresso do Estado, em 13 de maio de 1901, sob a regência deste último professor, Francisco Ayres da Silva, as aulas de Porto Nacional e da Palma foram suspensas por insuficiência de frequência dos alunos. Destacou-se, ainda, que só houve uma matricula na Aula secundária de Porto Nacional e três, na Aula de Palmas (GOUVEA, 2003).

Em geral, as escolas eram extintas por falta de alunos. A regularidade das aulas e a frequência exata dos alunos nelas eram, na maioria das vezes, questionadas, o que gerava "uma incógnita" para o presidente da província, pela falta de uma efetiva fiscalização.

O certo é que, a Aula avulsa de instrução secundária de Porto Nacional foi suprimida por portaria governamental de 12 de maio de 1901 e, tanto o inspetor de ensino, quanto o professor permaneceram nomeados nos seus respectivos cargos. O inspetor, inclusive, até o ano de 1903, e o professor, até 12 de setembro de 1904, período em que o médico Francisco Ayres da Silva, solicitou a sua exoneração. A autorização para funcionamento da aula avulsa secundária de Porto Nacional, portanto, ocorreu na mesma data de exoneração do professor. Diante deste contexto, entende-se que esse professor só exerceu a função do magistério, num período compreendido de seis meses (2º semestre de 1900). Destarte, o Fr. Rosário Melizan, bacharel em Ciências pela Faculdade de Marselha-França, então Superior do Convento Santa Rosa de Lima, em Porto Nacional, foi nomeado para substituir o médico Francisco Ayres da Silva, por meio de uma portaria estadual de 14 de setembro de 1904.

Em 1909, mais uma vez, a Escola Secundária de Porto Nacional foi extinta, ou seja, foi transferida para Taguatinga, pelo governo estadual. A documentação, até agora disponível, não permite revelar o efetivo motivo de tal ato. Duas ponderações são necessárias: primeiro que neste mesmo ano, os Bulhões retomam o poder político no Estado, e a Aula avulsa de instrução secundária de Porto Nacional está sob a direção da Igreja Católica e, uma segunda ponderação é a de que não foi por falta de alunos, uma vez que, segundo Godinho (1988), com a extinção da escola pública secundária de Porto Nacional, Fr. Gregório Aleixo fundou uma escola de Português e Francês para a juventude portuense.

Essa informação de Godinho (1988) pode ser complementada com o relato de Ramos (1917, p. 47), quando cita algumas das mais importantes instituições de ensino particular existentes no Estado de Goiás, incluindo a de Porto Nacional, confirmando assim que em 1912, período em que a Aula secundária pública deste município estava extinta, existia ali uma instituição particular sob a direção da Igreja Católica:

> Há, nesta cidade do quase extremo norte goyano, um collegio para o sexo masculino dirigido pelos frades da ordem dos dominicanos. Quando em 1912, na minha excursão pelo norte de Goyaz, passei por essa localidade, tive occasião de constatar os reaes progressos do collegio, onde a freguesia e o aproveitamento dos alunos eram já bastante satisfatórios [*sic*].

Essa iniciativa dos dominicanos, dentre outras amostras, como os alunos derivados do 1º e 2º anos do secundário de 1908, além dos alunos provenientes do ensino primário deste município, são indicativos de que naquela cidade tinha alunos aptos para cursarem esse nível de ensino.

Percebe-se, portanto, que, só por volta de 1914, o governador restabeleceu a escola secundária pública em Porto Nacional, sob a direção de Fr. Rosário Melizan. Este professor permaneceu no cargo até 1919, quando foi a óbito, em 28 de dezembro deste ano. Para substituí-lo foi nomeado, outro dominicano, o Fr. Maria Domingos Nicollet, que assumiu a Aula avulsa de instrução secundária em Porto Nacional até 1922, quando, também, faleceu em 7 de fevereiro de 1923. O próximo professor a assumir o magistério do ensino secundário naquele município foi, novamente, um frei dominicano, Bertrando Maria Olleris, o qual permaneceu até final dos anos de 1930 quando foi fechada a Escola pública secundária de Porto Nacional.

Assim, percebe-se que os primeiros professores do ensino secundário em Porto Nacional, nas décadas iniciais da República tinham uma formação liberal (direito, medicina) e, conforme se

constatou no perfil dos três últimos regentes, eles tinham como base uma formação eclesiástica, o que corresponde a mais de 20 anos de ensino ministrado por representantes da Igreja Católica no Município.

Percebe-se, assim, que nas três primeiras décadas da República, o ensino secundário público, em Porto Nacional, esteve basicamente sob a responsabilidade da Igreja Católica, por meio da ação dos missionários dominicanos franceses, como se pode observar na relação dos professores desse nível de ensino que atuavam no referente período. E, como se infere, mesmo no período em que as aulas foram suspensas pelo governo, a Igreja assumiu esta responsabilidade.

Considerando o número de alunos, a escola apresentava-se com uma frequência média de doze alunos por turma, como mostrou mensagem do governo, do ano de 1900. E, ao tomar como referência o ensino primário masculino, de onde provinham estes alunos, em 1902 foram matriculados 86 alunos na Escola Primária do sexo masculino de Porto Nacional. Portanto, mostra-se que esta instituição atendia a um número reduzido de alunos em relação ao número de matriculados no ensino primário.

No entanto, conforme o regulamento da instrução primária estadual, de 1893, os alunos que concluíssem os estudos nas escolas primárias teriam direito à livre entrada em estabelecimentos de instrução secundária e normal. Ainda, sob a direção do Fr. Rosário Melizan, com a seriação do ensino nas aulas avulsas, em 1908, a Aula de Porto Nacional apresentava uma matrícula de 13 alunos, assim distribuídos: 1º ano (4 alunos), 2º ano (3 alunos) e 3º ano (6 alunos).

No período de 1915 a 1930, contudo, pode-se notar certa continuidade no número de frequência dos alunos que, mesmo variando, representa uma média de 10 alunos, nos primeiros anos, chegando a 20 em 1930. Observa-se que há um relativo crescimento no número de alunos, todavia compunha só de alunos do sexo masculino (Quadro 02).

Quadro 02. Panorama da Aula avulsa de ensino secundário em Porto Nacional (1900- 1930)

Ano	Nº de alunos	Professor	Disciplinas
1900	12	Antônio Miguel da Rocha Maya Dr. Francisco Aires da Silva	Portuguez e Francez
1901-1904	Extinta		
1908	13	Fr. Rosário Melizan	Portuguez e Francez
1909	Extinta		

1915	10	Fr. Rosário Melizan	Portuguez e Francez
1917	10		
1918	8		
1919	10		
1921	17	Fr. Maria Domingos Nicollet	Portuguez, História do Brasil, Geografia do Brasil e Arithmética.
1922	13		
1925	13	Fr. Bertrando Maria Olleris	Portuguez Arithmetica, História e Geografia
1926	10		
1928	15		
1930	20		

Fonte: DOURADO (2010)

Em se tratando dos alunos matriculados no Ensino Secundário da escola pública de Porto Nacional, em 1926, a sua maioria compunha famílias que detinham o poder político e econômico no município. Por exemplo, pode-se destacar que três (3) alunos são filhos de promotores e dois (2) são filhos de médico e deputado federal. Assim, nesta instituição, formou boa parte dos jovens intelectuais que, depois de adultos, assumiram cargos públicos ou se tornaram governantes de Porto Nacional. Essa assertiva pode-se destacar que os três primeiros prefeitos portuenses (José Ayres Neto, Domingos do Espírito Santo Negry e Oswaldo Ayres da Silva) a assumirem esse cargo no município, a partir dos anos de 1930, também foram alunos desta instituição de ensino secundário.

Essas aulas eram fiscalizadas pelos Comissários fiscais, de livre nomeação do Secretário. Em Porto Nacional pode ser identificado alguns nomes que exerceram essa função, como: Salvador Francisco de Azevedo, Francisco Ayres da Silva, Frederico Ferreira Lemos e Bartolomeu Teixeira Palhares. Todos com expressividade política na região, exercendo cargos como o de deputado estadual e federal e juiz de direito, respectivamente.

Na aula avulsa secundária de Porto Nacional, inicialmente, foram ofertadas as disciplinas de Português e Francês, a cadeira de Matemática, naquela cidade, não chegou a ser preenchida nesse período. Por meio do Decreto de nº. 5.980, de 12 de dezembro de 1918, houve uma expansão no currículo das aulas avulsas de instrução secundária, passando a ser composto pela Arithmetica, Geografia, História do Brasil e Português. Além das disciplinas exigidas, nessa instituição portuense, a maioria dos alunos estudava francês e para, os alunos do 3º ano, acrescentava-se as noções de Álgebra e de Geometria (DOUADO, 2010).

A orientação prevista era que o programa do ensino seria o mesmo adotado com idênticas disciplinas do Lyceu de Goyaz e, as aulas, seriam em dias intercalados. Por meio do regulamento

estadual de 1918, portanto, as aulas deveriam ser seriadas e não haveria exames finais. Os alunos seriam promovidos à série imediata à vista das médias de aproveitamento anual e, também, de acordo com as mesmas medidas, seriam considerados aprovados ao término do curso. Assim, os atestados de aprovação dos exames finais das aulas avulsas, passados pelo presidente da comissão examinadora e autenticados pelos respectivos comissários fiscais, seriam equiparados, para todos os efeitos, aos que fossem passados pelo Diretor do Lyceu e da Escola Normal. Nesse sentido, os portadores destes atestados teriam preferência para a nomeação interina do magistério primário regional.

Para o ensino das aulas avulsas, deveriam ser usados os compêndios adotados no Lyceu e na Escola Normal. A relação do expediente fornecido pela Secretaria do Interior e Justiça, para a Aula secundária da cidade de Porto Nacional, em 19 de maio de 1920, foram dispostos da seguinte forma: "3 Gramáticas Halbot, 1 Atlas - Domício da Gaama, 5 Geographias - Lacerda, 5 Arithemeticas Progressiva, 4 Narrations Francezas, 4 História do Brasil - Creso Braga, 4 Grammaticas Portuguezas" [*sic*]. Acredita-se que, em certa medida, essa bibliografia era para atender o novo regulamento das aulas avulsas, editado no ano de 1918.

Percebe-se, no entanto, que esta modalidade de ensino, aulas avulsas, já superada em alguns estado brasileiros com o final do Império, não atendia as normas nacionais de ensino secundário, conforme reforma Francisco Campos, Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 e depois consolidada pelo Decreto de nº 21.241, do ano seguinte. Tal Reforma estabelecia o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior (ROMANELLI, 2002).

A Aula avulsa de instrução secundária portuense foi suprimida pela Lei Estadual de nº. 192, de 19 de julho de 1937. Todavia não se percebe a criação de outra instituição de ensino para suprir a necessidade da instrução secundária pública no norte de Goiás, no período. O que se observa é a transferência do recurso público para a instituição privada uma vez que, por meio da mesma lei que extinguiu a Aula avulsa de Porto Nacional decretou-se que a verba destinada a esta instituição fosse incorporada à subvenção concedida ao Colégio Sagrado Coração de Jesus. Portanto, observa-se, a princípio, a omissão do poder público no trato da educação secundária para a população do norte do Estado.

Referências

1. BARRA, Valdeniza M. L. da. *Documentos de História da Educação de Goiás*. CD-Rom. REHEG, Goiânia/GO, 2012.
2. BRETAS, Genesco Ferreira. *História da instrução pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.
3. COLEÇÃO MEMÓRIAS GOIANAS. Goiânia: UCG.
4. CORREIO OFICIAL DO ESTADO DE GOIAZ n. 3.152. Atos do Governo do Estado, 20 de dezembro de 1935. In: *Arquivo Histórico do Estado de Goiás/AHG*. Goiânia, GO.
5. DOURADO, Benvinda Barros. *Educação no Tocantins*: o Ginásio estadual de Porto Nacional. Goiás: 2010, Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
6. GODINHO, Durval. *História de Porto Nacional*. Porto Nacional, 1988.
7. GOUVEIA, Urbano Coelho de. Mensagem enviada ao Congresso do Estado de Goiás, 13 de maio de 1901. In: *Memórias Goianas*, nº. 16. Goiânia: Editora UCG, 2003, p. 24.
8. LLECH, Germano. A ordem Dominicana em Goiás. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás*, outubro, ano 4, n. 5, p. 187-1226, Goiânia, Goiás, 1976.
9. JARDIM. Francisco Leopoldo Rodrigues. Mensagem enviada a Câmara dos deputados, 24 de maio de 1897. In: *Memórias Goianas*, nº. 15. Goiânia: Editora UCG, 2003.
10. PALACIN, Luis, MORAES, Maria Augusta Sant'Anna. *História de Goiás (1722-1972)*. Goiânia: Livraria e Editora Cultura Goiana, 1994.
11. RAMOS, Victor de Carvalho. O ensino em Goyaz. In: *A Informação Goyana*. Rio de Janeiro, n.3, out., 1917.
12. REVISTA A INFORMAÇÃO GOYANA. *CD-Rom*. Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira.
13. ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 2002.
14. SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
15. SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo. Contribuição ao estudo das aulas régias em Goiás. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás*, Goiânia, ano 6, n. 7, p. 75-93, jun. 1978.

10

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM GOIÁS

Anderson de Brito Rodrigues
FE/UFG
andersondebrito@uol.com.br
Jaqueline Veloso Portela de Araújo
FL/UFG-SME
jaqueveloso@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho refere-se à discussão realizada pelos autores acerca da relação histórica entre os campos da Psicologia e da Educação em Goiás. O estudo problematiza as aproximações dos conteúdos científicos da psicologia e as teorias e práticas pedagógicas instituídas em Goiás a partir do final do século XIX. Trata-se de pesquisa de natureza historiográfica, que tomou como fontes documentos buscados junto a arquivos, bibliotecas e centros de documentação, nos quais buscou-se investigar quais os conhecimentos da psicologia foram constitutivos dos discursos pedagógicos e políticas educacionais desde o final do século XIX até a primeira metade do século XX no Estado de Goiás. O texto ora apresentado discute o percurso da psicologia no interior do campo educacional brasileiro e, posteriormente, a aproximação entre os dois campos materializada no campo educacional em Goiás. Os dados levantados evidenciam a Escola Normal e o Liceu como importantes espaços de circulação dos conhecimentos oriundos da Psicologia no que diz respeito ao currículo dos cursos de formação de professores, destacam ainda a Escola Nova como principal vertente teórica subsidiária dos discursos e práticas pedagógicas da primeira metade do século XX no Estado. De modo geral, as análises explicitam que a psicologia em Goiás, na primeira metade do século XX, estava presente nos currículos e regulamentos de ensino, no currículo da Escola Normal, nas contribuições trazidas ao campo educacional pela Missão Pedagógica Paulista realizada em 1929, nas teses apresentadas no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação ocorrido na cidade de Goiânia, em 1942, nos escritos sobre educação veiculados nos periódicos locais, e principalmente, nos discursos políticos do governo estadual.

Introdução

A história da psicologia no Brasil expressa a existência de uma relação histórica entre o campo da psicologia e da educação, o que se evidencia pelo fato de os conhecimentos a respeito dos aspectos psicológicos produzidos no espaço educacional serem basilares para a construção da psicologia como campo de saber no Brasil.

A trajetória histórica da psicologia em Goiás revela semelhanças e diferenças em relação ao campo da psicologia brasileira. O diálogo com Hobsbawm (2002, p.41) acerca das generalizações e particularizações da forma como o historiador deve construir o seu objeto de pesquisa foram fundamentais para o entendimento da questão. "A história, mesmo quando generaliza com muita eficácia – e em minha opinião ela não vale muita coisa se não generaliza –, sempre está atenta à dessemelhança."

O presente trabalho surgiu da necessidade de entender o processo de surgimento e desenvolvimento da psicologia em Goiás. Para a compreensão do objeto foram analisados

documentos (decretos, regulamentos da instrução pública, leis, jornais e revistas) presentes em arquivos, bibliotecas e centros de documentação. O mapeamento desses documentos foi importante para a apreensão dos processos pedagógicos e dos métodos educacionais que estiveram presentes em território goiano a partir do final do século XIX.

Apontamentos acerca da história da psicologia no Brasil

Estudos recentes no âmbito da historiografia da psicologia têm mostrado que o campo educacional colaborou para a sistematização e institucionalização dos conhecimentos psicológicos, especialmente, através de cursos de formação de professores sediados nas Escolas Normais, as quais se tornaram elementos de produção e divulgação dos conhecimentos da psicologia.

No século XIX, os conhecimentos relativos aos aspectos psicológicos da população brasileira se aprofundam e se sistematizam, e observa-se que a produção e difusão de saberes psicológicos realizou-se no interior de outras áreas do saber mesmo após o advento da ciência psicológica, principalmente na medicina e educação, espaços em que essa produção ocorria nos Laboratórios de psicologia experimental, situados nos hospícios e Escolas Normais, respectivamente.

Um lócus importante para a circulação e produção de conhecimentos referentes ao campo da psicologia foram as instituições de formação médica, tal como afirma Massimi (1990), que ao referir-se sobre o ensino da Psicologia nas Faculdades de Medicina, diz que a cultura médica do século XIX representou um instrumento do poderio estatal, que objetivava a organização de um projeto de higienização social das cidades brasileiras.

A esse respeito, e sem perder de vista as especificidades do projeto higienizador no Brasil, Patto (1999, p. 178-9) destaca que "no caso brasileiro, a campanha higienista esteve sobretudo a serviço de dois projetos da classe dominante: superar a humilhação frente ao 'atraso' do país em relação aos 'países civilizados', pela realização do sonho provinciano de assemelhar-se à Europa, e salvar a nacionalidade pela regeneração do povo", projetos esses legitimados pela pretensa neutralidade científica da qual se revestiam os conhecimentos produzidos sob o rótulo da psicologia.

O saber sobre os aspectos psicológicos estruturou-se como componente da medicina, assumindo o papel de compreensão e intervenção nos problemas urbanos, tanto os relativos à saúde da população quanto aqueles relativos à conduta dos indivíduos.

Em relação ao campo educacional, os conhecimentos sobre os aspectos psicológicos produzidos no interior de tal área foram importantes para a consolidação da psicologia como campo de saber no Brasil. Nesse terreno, as escolas normais, instituições que foram instaladas no Brasil a partir da década de 30 do século XIX, foram fundamentais para a incorporação do saber psicológico de forma sistematizada ao pensamento educacional.

A formalização do ensino de Psicologia aconteceu em 1890, quando a disciplina passou a compor o currículo de tais escolas pela Reforma Benjamin Constant. Nesse mesmo ano foi criado no Rio de Janeiro o *Pedagogium*, um centro propulsor das reformas e melhorias educacionais. A relação entre a psicologia e a educação no século XX acentua-se com a introdução de estudos referentes ao movimento escolanovista, que se pretendia renovador das práticas educacionais institucionalizadas no Brasil. Esse fato fica evidenciado no livro de Lourenço Filho intitulado "Introdução ao Estudo da Escola Nova", publicado em 1930. No trecho seguinte, Lourenço Filho (2002, p. 111-2) justifica a recorrência histórica da educação à psicologia:

> Examinem-se diferentes definições de educação, antigas e modernas, e ver-se-á que elas têm sempre considerado o comportamento do educando como processo global. As mais das vezes, essas definições contém termos usuais da psicologia, como *alma, espírito, faculdades, aptidões, hábitos, interesses, ajustamento, personalidade*. Quanto às técnicas educativas, bastará lembrar que todas partem da idéia de uma interferência nas formas de sentir, pensar ou agir do educando – seja para acentuá-las ou reforçá-las, ou, ao contrário, alterá-las, contê-las ou combiná-las em novos padrões. A intenção de educar pressupõe a possibilidade de *modificar o comportamento do educando*, e a idéia correlativa de que nele existe plasticidade, cujas condições hão de ser conhecidas para que os procedimentos didáticos nelas se apóiem (Grifado no original).

As escolas normais foram um espaço de ampla inserção do ideário psicológico no país, sobretudo, pela adoção da "Escola Nova", como novo modelo educacional necessário à formação do "homem novo" demandado pelo projeto de modernização da sociedade e da cultura brasileiras. O pensamento escolanovista evidenciava, ainda, o deslocamento de questões sociais do âmbito da produção para o âmbito da educação

Psicologia e Escola Nova em Goiás

Em Goiás, o ensino de Psicologia encontra-se presente no currículo nas Escolas Normais a partir de 1884, incorporado à disciplina de Pedagogia. É possível evidenciar essa assertiva no seguinte trecho extraído do Correio Oficial nº 18, de maio de 1884 (p. 4), o qual apresentava o conteúdo psicológico constante na disciplina de Pedagogia: "Princípios de psychologia. Necessidade que tem o educador de conhecer as leis que presidem a evolução da intelligencia".

Conteúdos de psicologia também estavam presentes, em 1887, no programa da disciplina Filosofia dos exames gerais de preparatórios para o ingresso no Liceu em Goiás. Tais conteúdos discorriam acerca das emoções, da cognição, das sensações, da percepção, da consciência, do intelecto, da volição, da racionalidade, do comportamento, da linguagem, e da diferenciação entre corpo e alma. A referência a esses conteúdos é importante para a compreensão da história da psicologia em Goiás, uma vez que diversas temáticas semelhantes a essas fazem parte na atualidade do currículo de formação de psicólogos.

As Escolas Normais, por sua vez, foram um espaço de ampla inserção do ideário psicológico em Goiás. A partir da segunda década do século XX, as concepções advindas da corrente de pensamento escolanovista, que tomavam o educando como foco do processo ensino-aprendizagem, passam a exercer influência nas políticas educacionais em Goiás, tal como destacam Canezin e Loureiro (1994, p. 53):

> A escola deveria ser reinventada pela renovação dos métodos e técnicas de ensino e das formas de organização administrativa. Ao professor caberia a função de estimulador e orientador e, aos alunos, as iniciativas de direção das atividades. Na relação professor-aluno, dever-se-ia minimizar a autoridade, enfatizar a qualidade de agrupar os alunos de acordo com os interesses motivadores determinados pelas diferenças individuais. Os métodos e as técnicas de ensino tornariam os alunos mais ativos, participantes e democráticos. A integração do indivíduo na sala de aula e na sociedade era mais importante do que o somatório do conhecimento imposto pelo professor. A experimentação e a observação contrapunham-se à memorização do conhecimento. Enfim, a escola deveria ser redimensionada de tal forma que se constituísse em um espaço de lazer/prazer, em que a disciplina e a imposição cedessem lugar à criatividade e à participação democrática de alunos e de professores.

As influências da Escola Nova e da Psicologia Educacional no Estado de Goiás podem ser evidenciadas no Decreto nº. 8.538, de 12 de fevereiro de 1925 (p. 11), que ao estabelecer o regulamento e os programas de ensino dos grupos escolares expressava:

> As lições cingidas ao programa do grupo, serão práticas, concretas, essencialmente empíricas e com exclusão completa das regras abstractas. (...) As faculdades das crianças serão desenvolvidas gradual e harmonicamente, por meios de processos intuitivos, tendo o professor sempre em vista desenvolver a observação.

As práticas pedagógicas e o discurso escolanovista em Goiás tiveram influência do modelo paulista de educação escolar[68], em razão da formação de alguns professores que realizavam sua formação inicial em São Paulo e também pela realização da Missão Pedagógica Paulista.

[68] A influência dos educadores paulistas é evidenciada na revista A Informação Goyana,: "Consoante a moderna orientação pedagogica, que vêm seguindo São Paulo e outros Estados brasileiros, era inadiavel que Goyaz, pelo seu elevado numero de escolas, grupos escolares, escolas normaes e pela sua população, procurasse adaptar novos methodos

No ano de 1929, atendendo a uma solicitação do governo de Goiás, o governo paulista indicou três professores para realizarem uma missão comissionada e contribuírem na organização do ensino primário e normal de Goiás. Os professores que compuseram esse grupo denominado Missão Pedagógica Paulista eram Humberto de Souza Leal, que chefiava a missão e era técnico em ensino normal; José Cardoso, técnico em métodos pedagógicos, principalmente Decroly e Ferrière, e diretor de ensino; e Cícero Bueno Brandão, especialista em educação física escolar.

Na década de 1930, foi criado no Correio Oficial um suplemento, denominado Seção Pedagógica, destinado a difundir o ideário pedagógico escolanovista no Estado de Goiás em decorrência das discussões e debates suscitados pela Missão Pedagógica Paulista. A Seção Pedagógica teve um importante papel na renovação do pensamento educacional no Estado e na divulgação da psicologia como subsidiária das teorias educacionais. Em texto publicado no primeiro número da Seção Pedagógica José Cardoso atribui um importante papel à ciência psicológica (CORREIO OFICIAL nº 1.693, p. 5):

> se a criança é o centro de todo o trabalho escolar, se ella é, principalmente nos dias presentes, o que mais importa ao educador, como suscitar e desenvolver nella os estados physicos e mentaes, estes, sobretudo, preparando-a para a vida real, se se ignoram quaes são esses estados, quaes as leis que os regem, quaes os cuidados merecidos? Como governar o educando, senão travando relação com os principios directores do seu natural desenvolvimento, para o conhecimento indispensavel dos interesses proprios a cada etapa do seu crescimento espiritual? E isto como conseguir? Como estudo da pedagogia? Com os principios da didactica? Ninguem, uma vez conhecedor da finalidade dessas disciplinas affins, responderá pela affirmativa. Somente a psychologia como sciencia, desvendando os arcanos da alma infantil com o desdobrar dos phenomenos conscientes á analyse attenta do estudioso, poderá offerecer ao educador a base de que não póde prescindir para realizar proveitosamente a sua tarefa. Não se concebe, é mesmo inadmissivel que a educação se faça intelligentemente, sem o concurso das verdades psychologicas, que indicam ao mestre o caminho a percorrer para attingir a finalidade social da escola e do seu mistér.

O pensamento escolanovista em Goiás evidenciava também o deslocamento de questões sociais do âmbito da produção para o âmbito da educação. O governo de Goiás, a partir da década de 1930, ao mesmo tempo em que deu subsídios à expansão do ensino privado, incentivou e subsidiou a ampliação da rede de ensino normal, alterando seus processos pedagógicos sob a égide dos princípios escolanovistas.

Observa-se que o discurso da segregação social difundido nos séculos XVIII e XIX em Goiás mantém-se presente na legislação da década de 1930. O decreto nº 3.261 (CORREIO

---

de instrucção, que esta unificasse, systhematisasse e aparelhasse, de accordo com o grande adeantamento da methodologia moderna. (A INFORMAÇÃO GOYANA, 1930, p.1)".

OFICIAL, nº. 2.458, p. 2), por exemplo, negava a matrícula às crianças que sofressem de doenças contagiosas ou repugnantes, as que não fossem vacinadas, e ainda, *"**as imbecis e as que por defeito organico não puderem receber instrução**" (*grifo nosso). Pelo exposto, nota-se que quando o novo interessava era chamado o discurso escolanovista, e quando o antigo interessava era chamado o discurso higienista para conferir legitimidade científica às proposições contidas na teoria e práticas pedagógicas.

Nesse contexto, marcado por um forte clamor ideológico, no ano de 1942 foi realizado em Goiânia o VIII Congresso Brasileiro de Educação, evento este realizado durante os festejos do Batismo Cultural de Goiânia. Esse congresso, com a temática *A educação primária fundamental – objetivos e organização: nas pequenas cidades e vilas do interior; na zona rural comum; nas zonas rurais de imigração; e nas zonas do alto sertão,* contou com a presença de diversos profissionais atuantes no espaço educacional, dentre os quais é possível referenciar Helena Antipoff e Ulisses Pernambucano, educadores que muito contribuíram para o entendimento tanto dos processos educacionais quanto dos processos psicológicos.

Registrado nos Anais do evento está o relato do tema especial *Encaminhamento dos alunos que deixam a escola primária para escola de nível mais alto ou para o trabalho,* realizado pela professora Helena Antipoff. A discussão que orientou tal trabalho foi a percepção da natureza biológica, social e mental dos alunos egressos da escola primária. Para problematizar tal temática Antipoff valeu-se da utilização de dados antropométricos adotados em suas análises, os quais eram provenientes do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.

Segundo Antipoff (1942, p. 448), o laboratório de psicologia empenhava-se em desvendar o mundo íntimo da criança. "Procurando conhecer os interêsses infantís, sintomas das necessidades em evolução, anos a fio experimenta os processos mais adequados a esta descoberta". De um modo geral, Antipoff propunha a revisão dos programas escolares de diferentes níveis e modalidades, objetivando uma articulação entre os mesmos. Para isso defendia a adaptação dos currículos à natureza das crianças e às necessidades impostas pelo meio.

A respeito da inserção das idéias escolanovistas em Goiás, é importante explicitar também um depoimento da professora da Escola Normal, Floraci Artiaga Mendes, transcrito na revista Oeste em 1944, em que relata o entusiasmo das normalistas ao terem contato com as teorias escolanovistas:

> Dou constantemente exercícios práticos tais como aplicação de testes e redação de composições pedagógicas, lidas e comentadas em classe para estímulo e formação de senso crítico. Além disso, não perco oportunidade para pregar o Amor ao magistério, fazendo o panegírico mais inflamado, porque sincero, da belíssima carreira imortal de D. João Bosco e Pestalozzi, de Maria Montessori e Decroly (...) Algumas alunas, ao estudar ou comentar, por exemplo, os Sistemas da Escola Nova em vários paízes, na França, na Bélgica, na Itália, na Inglaterra, nos Estados Unidos, etc., demonstram espontâneo entusiasmo pela criação de um sistema educacional Brasileiro, Nacional, que seja só nosso, autenticamente nosso. Deixo-me contagiar por êsse entusiasmo idealista e sou, ao lado da classe, um a mais a sonhar... Idolatram Lourenço Filho com o seu apóstolado nacionalizador e encontram na referência à Escola Regional de Merity, uma esperança aurifulgente, bem verde-amarela, como a própria flâmula sagrada, 'que a brisa do Brasil beija e baloiça'... Entusiasmam-se com as investigações psicológicas educacionais e se encantam aos primeiros contactos e experiências com classes escolares de verdade... (OESTE, 1983, p. 878)

No cenário político, um bom exemplo da força dos ideais da Escola Nova é o trecho de um discurso do governador de Goiás Pedro Ludovico Teixeira, na inauguração de um grupo escolar na cidade de Piracanjuba, que foi publicado na revista Oeste em setembro de 1944 (OESTE, 1983, p. 803):

> o ideal é fazer-se o ensino bem planificado, tècnicamente organizado, pois, o professorado é hoje uma técnica. Quem não tiver os conhecimentos modernos necessários a essa missão, não está à altura do momento educacional que vivemos. As noções da Escola Nova, da pedagogia atual não são produtos de ciência abstrata. São conhecimentos perfeitos de experiências que se fizeram no correr dos séculos. São elementos positivos, de real valor na educação das crianças. O aproveitamento obtido pelos métodos modernos não se compara com o adquirido pelos antigos processos. Atualmente, na escola se plasma o homem do futuro. Dá-se à criança a estrutura que se quer. Plasma-se nela o homem que se deseja para a vida das nações. Uma prova concreta do que afirmamos se vê na Alemanha, na Rússia. Idealizou-se naqueles países um homem político e econômico, de acôrdo com as diretivas dos propósitos dos seus regimes governamentais. Com a educação cientìficamente orientada consegue-se um tipo física e espiritualmente estruturado, conforme as bases projetadas. Por essa observação se conclue, se aquilata a responsabilidade dos governos pela educação dos seus povos. Desde que na escola se faz o homem, impõe-se um zêlo, um carinho, um esfôrço enorme para que se constitua bem êsse homem. Esta é a razão primordial por que hoje os administradores cuidam com extremo desvêlo da educação de sua mocidade. Nela está alicerçada a grandeza dos povos.

As considerações ora realizadas permitem afirmar que a psicologia em Goiás, na primeira metade do século XX, estava presente nos currículos e regulamentos de ensino, nas discussões dos professores e alunos da Escola Normal, nas proposições do VIII Congresso Brasileiro de Educação, nos escritos sobre educação veiculados nos periódicos locais, e principalmente, nos discursos políticos do governo estadual.

Considerações finais

A psicologia em Goiás, desde o final do século XIX, fez-se presente, principalmente, a partir da inserção de seus conteúdos nos currículos dos cursos de formação de professores na Escola

Normal. A psicologia em Goiás também influenciou de maneira significativa o desenvolvimento do campo educacional por intermédio da adoção do ideário da Escola Nova, no início do século XX.

A presença da Escola Nova se deu pela atuação da Missão Pedagógica Paulista em Goiás, no final dos anos 1920, assim como pelas discussões realizadas no VIII Congresso Brasileiro de Educação, acontecido em Goiânia em 1942. De modo geral, os dados revelam que a psicologia que obteve repercussão em Goiás na primeira metade do século XX foi a psicologia dos renovadores, os quais defendiam a Escola Nova, seus métodos revolucionários, e a psicologia ativa por ela representada.

Referências Bibliográficas:

1. A INFORMAÇÃO GOYANA, Governo do Estado de Goiás. Um excelente relatório, ano XIV, vol. XIII, n. 12, julho de 1930, p. 1-2. In: *A INFORMAÇÃO GOYANA*, Governo do Estado de Goiás. Goiânia: AGEPEL, 2001. (Reprodução fac-similar em Cd-Rom da coleção completa da revista publicada no Rio de Janeiro por Henrique Silva e Americano do Brasil, no período de agosto de 1917 a maio de 1935).
2. ANTIPOFF, Helena. Encaminhamento dos alunos que deixam a escola primária para escola de nível mais alto ou para o trabalho. In: *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*, realizado em Goiânia, de 18 a 28 de junho de 1942. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
3. CANEZIN, Maria Teresa. LOUREIRO, Walderês. N. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia: UFG, 1994.
4. GOIÁS. *Correio Oficial*, Ano XLVII, nº 18, de maio de 1884. Arquivo Histórico Estadual.
5. _____. *Decreto nº 8.538, de 12 de fevereiro de 1925*. Regulamento e Progamma de Ensino dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz. Arquivo Histórico Estadual.
6. _____. *Correio Oficial*, nº 1.693, Seção Pedagógica, ano I, nº 1, de 6 de maio de 1930. Arquivo Histórico Estadual.
7. _____. Decreto 3.261, de 25 de abril de 1933. *Correio Oficial*, ano LXXVII, nº 2.458, de 26 de abril de 1933. Arquivo Histórico Estadual.
8. HOBSBAWM, Eric. J. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
9. LOURENÇO FILHO, Manuel B. *Introdução ao estudo da escola nova:* bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ; Conselho Federal de Psicologia, 2002.
10. MASSIMI, Marina. *História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU, 1990.
11. *OESTE* (Revista mensal). Reprodução fac-similar de 23 fascículos publicados em Goiânia no período de julho de 1942 a dezembro de 1944. Goiânia: UCG-CEF, 1983.
12. PATTO, Maria Helena S. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. In: *Estudos Avançados*, São Paulo: IEA, (13) 35, p.167- 197, 1999.

ST 07 - História da Educação: Objetos, Fontes, Métodos e Pesquisas

11

A GÊNESE E A IMPLANTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO COLÉGIO AGRÍCOLA DE RIO VERDE, SUDOESTE GOIANO.

Jeanne Mesquita de Paula Leão
Instituto Federal Goiano – RV
jeannempleao@gmail.com
Prof. Dr. Sauloéber Tarso de Souza
Universidade Federal de Uberlândia
sauloeber@gmail.com

Introdução

Este trabalho faz parte de pesquisa de Mestrado em Educação, que teve como objetivo o enfoque da criação e consolidação do Colégio Agrícola de Rio Verde – GO, atual Instituto Federal Goiano - Câmpus Rio Verde, tendo como referência o final da década de 1960, quando foi criado, até o ano de 1979, quando é transformado em Escola Agrotécnica Federal. Dessa forma, é necessário perceber que a história da instituição está diretamente relacionada às transformações econômicas, políticas e sociais que permearam a sociedade local e nacional no período que antecedeu a sua criação, bem como a sua implantação, em plena Ditadura civil-militar no Brasil. Dessa forma, analisar a realidade histórica de uma instituição significa

> [...] integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo, nos contextos e nas circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência (MAGALHÃES, 2004, p. 133-134).

Sendo assim, é importante considerar vários aspectos, tais como:

> [...] o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo; origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar; organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos origem social, destino profissional e suas organizações, os professores e administradores, origem, formação, atuação e organização; os saberes; currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; as normas disciplinares; regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; os eventos: festas, exposições, desfiles (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 16).

Para Germano (2005), neste período, o país acelerou seu processo de desenvolvimento capitalista, com uma economia que reforçava a subordinação da agricultura em relação ao capital

industrial, assim, a crise no setor agrícola forçou a adoção e ampliação de políticas agrícolas, que atendessem ao crescimento e transformações do mercado interno e externo. Nesse sentido, reformas educacionais, foram efetivadas com o apoio de interesses internacionais, podendo destacar entre eles, o acordo MEC/USAID[1]; o Plano Decenal da Aliança para o Progresso; o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), criado em 1961. Um dos momentos de maior amplitude na educação nesse período foi o Fórum "A Educação Que Nos Convém", que tinha como principal intenção a divulgação da visão pedagógica adotada pelo regime militar. O evento foi preparado e organizado pelo IPES junto à Pontifícia Universidade Católica (PUC) e, minuciosamente supervisionado, com o objetivo de incorporar definitivamente as concepções da educação apresentadas (FRIGOTTO, 2003).

Nesse contexto, foi criado o Colégio Agrícola de Rio Verde, tendo como objetivo central, a profissionalização dos jovens do Sudoeste goiano que além de formar mão de obra para o trabalho no campo, poderia contribuir para conter o êxodo rural. Contudo, a trajetória inicial dessa instituição também foi marcada por recursos escassos, falta de profissionais o que levava a resultados deficientes ao que tange a formação de estudantes, o que reforça a tese de Germano (2005) sobre o fracasso da profissionalização. Somente anos a frente que o colégio seria consolidado.

Sendo assim, o texto está organizado em duas partes, a primeira, considerando Magalhães (2010, p. 28), na historiografia da educação, a análise da escola e da escolarização torna imprescindível uma abordagem que considere as relações entre o local, o regional e o global. "Constituído à sua escala, pela multidimensionalidade do universal, o local comporta especificidades [...]: é uma singularidade, cujas marcas de diferenciação lhe conferem uma existência como totalidade em organização e evolução", faz-se necessário uma breve contextualização da cidade, destacando alguns aspectos que vieram ao longo do tempo, definindo os rumos de seu desenvolvimento. A segunda aborda o processo legal de criação do CARV e implantação do curso Ginasial e Colegial Agrícola. Na análise dos resultados da pesquisa, utilizamos para a fundamentação teórica nos estudos de Cunha (1977, 1984 e 2000), Germano (2005), Ferreira (2002), Fico (2008), Julia (2001), Viñao (2001), Nosella e Buffa (2009), entre outros. Na pesquisa documental, priorizamos a identificação, seleção, análise e descrição dos documentos do Colégio Agrícola de Rio Verde, de 1967 a 1979, sejam: Decretos, Leis, relatórios, ofícios, livros de registro de exames de seleção e matrícula, livros de ponto, atas de reuniões, além de visitas a acervos particulares em busca de jornais da época destacada, fotografias, documentos e registros escolares.

Rio Verde: contexto e origem do Colégio Agrícola de Rio Verde

O Colégio Agrícola do município de Rio Verde está localizado na microrregião Sudoeste do Estado de Goiás, que pertence à mesorregião Sul Goiano, distante a 220 km de Goiânia, capital do Estado, com uma população atual de aproximadamente 200 mil habitantes, sendo uma das principais produtoras de grãos e pecuária de bovinos, suínos e aves do Estado.

A história desse município goiano tem início no século XIX, década de 1830, com a chegada de José Rodrigues de Mendonça e sua família, atraídos pelo incentivo da lei que isentava o pagamento de impostos aos criadores de gado bovino e equino na região por dez anos. No início do século XX, já começava a se fortalecer como cidade de importante desenvolvimento. Seu povoamento se intensificou em decorrência de uma série de políticas públicas para a ocupação e desenvolvimento econômico da porção oeste do território brasileiro, que vem a partir 1930, com Getúlio Vargas[4] e sua política de interiorização do Brasil; com Pedro Ludovico Teixeira[5] mudando o cenário político goiano; com Juscelino Kubischek de Oliveira[6], a partir de 1950, com as metas de desenvolvimento do Brasil e, principalmente, com a chamada Marcha para o Oeste[7] que tinha como objetivo incorporar Goiás e Mato Grosso ao processo produtivo de agricultura de grande porte. Com isso, houve a expansão da fronteira agrícola e maiores investimentos em infraestrutura no estado, além da construção da nova capital, Goiânia, e da capital Federal, Brasília. Destacam-se também os investimentos com a construção da BR 060, ligando o município a capital do país e a BR 452 que conectou o Sudoeste Goiano ao Triângulo Mineiro.

Em consequência dos investimentos do Plano de Metas e pelas políticas de colonização[69], a ocupação da região se intensificou pelo aumento dos movimentos migratórios nas décadas de sessenta e setenta, elevando, assim, um crescimento demográfico acima da média nacional. Em 1960, a taxa de urbanização era de 33,0%, considerando a nacional de 46,3%; em 1980, já superava a média do país (75,6%), com 79,2%.

A iniciativa do governo federal de implantar uma escola agrotécnica em Rio Verde, não se deu apenas por uma decisão política, e sim a vários fatores emergentes, sejam econômicos, sociais e políticos, que em decorrência do desenvolvimento agrícola da região, demandava formação de mão de obra e qualificação de profissionais para os diversos setores da economia.

[69] Consta do Plano de Desenvolvimento Econômico de Goiás que "o principal objetivo da colonização é a fixação do homem ao solo, provendo-o de meios de conservar a propriedade e constituir a estabilidade econômico-financeira de sua família" (GOIAS, 1965, p. 48) .

Conforme Azevedo (2009, p. 44), a criação do Colégio Agrícola para Rio Verde começou a ser articulada na segunda reunião entre o presidente Jânio Quadros[70] e os governadores dos estados do Brasil, em Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, no dia 19 de abril de 1960. Nessa reunião, entre outros projetos, foi apresentada, pelo então presidente, a intenção da criação de três escolas agrícolas na região, quando o governador do estado de Goiás, Mauro Borges, juntamente com o prefeito de Rio Verde, Paulo Campos[71] (1960 a 1965) intercedeu a favor do município, apresentando fortes argumentos em relação ao crescimento e desenvolvimento agrícola da região com uma posição geográfica que favorecia a implantação de uma escola de formação agrícola.

Além dos fatores apresentados, podemos constatar, a partir de Cunha Neto (1988, p. 228-229), que a cidade de Rio Verde, no início da década de 1940, contava com raras instituições oficiais de ensino: "Grupo Escolar Eugênio Jardim, Escola Normal e Escola Profissional Rural".

Na década de 1930 foram criadas duas escolas profissionais no município: A Escola Normal e o Patronato Agrícola. O Patronato instalou-se no distrito de Riverlândia, sendo transformado em 1938, em Escola Profissional Rural. Depois, quando a Escola foi transferida para a periferia da cidade, a propriedade passou a funcionar como Fazenda de Produção do Ministério da Agricultura. Em 1940, o governador decretou a extinção do estabelecimento, e seu diretor, Manoel Alves de Almeida, optou pela manutenção da Escola em caráter particular. Apesar da falta de recursos públicos, a educação profissional nesta escola ainda foi ofertada por um tempo considerável, em caráter particular. O que significou retrocesso para a educação do município, sendo definitivamente extinto algum tempo depois, por falta de recursos.

A partir da década de 1940, houve uma maior articulação da sociedade rio-verdense e interesse político em relação à educação, especialmente no caso da educação pública. Houve um número considerável de escolas criadas nesse período e todas elas se mantiveram em funcionamento. Apesar desse avanço, até a década de 1960, o número e nível/modalidade de instituições ainda não eram suficientes para atender a realidade local.

A implantação do Colégio Agrícola em Rio Verde

[70] Jânio da Silva Quadros era Advogado, nascido em Campo Grande, estado do Mato Grosso do Sul, em 25 de janeiro de 1917, foi Presidente do Brasil, entre 31 de janeiro de 1961 e 25 de agosto de 1961 — data em que renunciou. Em 1985 elegeu-se prefeito de São Paulo pelo PTB, tomando posse em 1.º de janeiro de 1986. Faleceu em 16 de fevereiro de 1992, São Paulo, SP.

[71] Paulo Campos, filho de Ricardo Campos e Placidina Arantes Campos, nascido em setembro de 1920, na cidade de Rio Verde, onde atuou como advogado e político. Foi eleito prefeito pelo Partido Social Progressista em 1960, com uma gestão de 1961 a 1964. Faleceu em 1999 (LIMA, 2000, p. 89).

Foi no contexto citado anteriormente que o CARV foi implantado na década de 1960, quando o município de Rio Verde ainda não havia conseguido consolidar uma educação profissional agrícola que tanto buscava.

Com o objetivo de estimular a implantação do ensino na área de agropecuária na região, em 1966, o Estado repassa um edifício construído com recursos próprios, para o Ministério da Agricultura, nomeando o então Diretor do Ginásio Agrícola de Urutaí – Goiás, Júlio de Albuquerque Brandão[72], para receber o prédio e providenciar a organização do curso ginasial. Nesse período, O Ginásio Agrícola de Urutaí, criado em 1953 é fechado, transferindo todos os alunos para Rio Verde. Todavia, volta a funcionar no ano seguinte. A escola em Rio Verde começa a funcionar em dois de maio 1967, autorizado pelo Ministério da Agricultura por meio de um telegrama enviado em 27 de abril de 1967, ainda com a denominação de Ginásio Agrícola, em decorrência da Lei nº 4.024, ministrando as quatro séries do 1º Ciclo (ginasial), certificando o aluno como Mestre Agrícola.

Com a transferência da escola em 1967, do Ginásio de Urutaí, o diretor Júlio Brandão, trouxe, juntamente com os alunos, os acervos bibliográficos e móveis da escola, além de seis funcionários que trabalhariam na instalação da escola: seus quatro filhos, sendo dois professores, dois com funções administrativas, um eletricista e um auxiliar administrativo. Os demais funcionários foram contratados em Rio Verde, atendendo às necessidades de funcionamento, principalmente, os professores.

Para Ferreira (2002), o maior interesse dessa transferência, poderia estar vinculado ao fato de que Júlio Brandão estava em fase de retirada da direção do Ginásio de Urutaí, motivado por denúncias de corrupção e destruição de provas. O autor supracitado justifica que sua a transferência serviria para facilitar a apuração dos fatos e que os documentos estavam à disposição das investigações na escola de Rio Verde. Estes haviam sido transferidos legalmente, para facilitar a instalação e funcionamento da escola.

A partir do Decreto n. 60.178, de 25 de janeiro de 1968, começa a funcionar o Curso Colegial Agrícola, como ensino médio profissionalizante, favorecido pelo Plano Nacional do Ensino Agrícola de Grau Médio (PNEA), elaborado pelo MEC. De acordo com o Plano, os recursos materiais e humanos para sua execução, desde as instalações até as dotações orçamentárias de pessoal, manutenção, material e renovação, seriam divididos entre o governo federal e estadual.

[72] Veterinário já aposentado do Ministério da Agricultura e Professor ativo no ano de 1966.

Dos critérios apresentados pelo PNEA, pode-se comprovar que nem todos foram preenchidos, em especial, ao que se refere ao fato de apresentar na relação de alunos, o número referente a 30% de mulheres.[73] O aspecto mais positivo foi o interesse e a disponibilidade dos governos estadual e municipal em garantir as condições mínimas para a instalação e funcionamento.

Em 1968, com a transformação da escola em Colégio Agrícola, a rede federal completou 33 escolas na mesma categoria de ensino agrícola.

Nº	Estabelecimento	Cidade/Estado da Federação	Ano de criação
01	Colégio Agrícola de Catú	Catú/BA	Criado em 1895, como Fazenda Modelo de Criação, sendo transformado em Colégio Agr. em 1964.
02	Colégio Agrícola de Sobral	Sobral/CE	1909
03	Colégio Agrícola "Nilo Peçanha"	Pinheiral/RJ	1909
04	Colégio Agrícola "Diaulas Abreu"	Barbacena/MG	1910
05	Colégio Agrícola "Floriano Peixoto"	Maceió/ AL	1947. Desde 1911 funcionava como Patronato Agrícola.
06	Colégio Agrícola "Vidal de Negreiros"	Bananeiras/PB	1920
07	Colégio Agrícola "Visconde da Graça"	Pelotas/RS	1921
08	Colégio Agrícola Manoel Barata	Castanhal/PA	1921 - Funcionou na cidade de Outeiro até 72.

[73] A primeira aluna do sexo feminino do Colégio Agrícola de Rio Verde só foi matriculada no ano letivo de 1976, de acordo com o Livro de Registro de Matrículas.

09	Colégio Agrícola "João Coimbra"	Barreiros/PE	1923
10	Colégio Agrícola"Benjamin Constant"	Aracaju/SE	1924
11	Colégio Agrícola "São Lourenço da Mata"	Tapera/PE	1936
12	Colégio Agrícola Santa Teresa	Santa Teresa/ES	1940
13	Colégio Agrícola "Idelfonso Simões Lopes"	Campo Grande/Guanabara	1943
14	Colégio Agrícola Lavras da Mangabeira	Lavras da Mangabeira/CE	1947
15	Colégio Agrícola de Jundiaí	Macaíba/RN	1949
16	Colégio Agrícola de Alegre	Alegre/ES	1953
17	Colégio Agrícola de Muzambinho	Muzambinho/MG	1953
18	Colégio Agrícola de Camboriú	Camboriú/SC	1953
19	Colégio Agrícola "Santa Maria"	Santa Maria/RS	1954
20	Colégio Agrícola de Teresina	Teresina/PI	1954
21	Colégio Agrícola de Crato	Crato/CE	1954
22	Colégio Agrícola de Alegrete	Alegrete/RS	1954
23	Colégio Agrícola de Rio Pomba	Rio Pomba/MG	1956
24	Colégio Agrícola de Uberlândia	Uberlândia/MG	1957

25	Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves	Bento Gonçalves/RS	1959
26	Colégio Agrícola do Maranhão	São Luiz/MA	1959
27	Colégio Agrícola de Brasília	Brasília/DF	1959
28	Colégio Agrícola de Januária	Januária/MG	1960
29	Colégio Agrícola "Sérgio de Carvalho"	Vitória da conquista/BA	1961
30	Colégio Agrícola de Bambuí	Bambuí/MG	1961
31	Colégio Agrícola "Antônio Versiani athayde"	Monstes Claros/MG	1964
32	Colégio Agrícola "Gonçalves de Carvalho"	Iguatu/CE	1965
33	Colégio Agrícola de Rio Verde	Rio Verde/Go.	1967

Quadro 2 - Lista dos estabelecimentos federais de Ensino Agrícola no Brasil no nível colegial até 1968

Fonte: Elaborado pela autora a partir de (CAPPELLE, 2006).

A necessidade da criação dessas escolas estava relacionada diretamente com o fato de que o Brasil, na década de 1960, ainda se caracterizar como um país de economia agrícola, com uma população de 70.191.370, sendo que 55,1% da população habitavam na zona rural e, apenas 44,9%, na zona urbana. Essa realidade sugere que mais da metade da população trabalhava no setor da agropecuária. Portanto, era emergente a profissionalização dessa camada da sociedade, intensificando a formação técnica e, consequentemente, favorecendo o aumento da produção.

No ano de sua instalação, O Colégio começou a funcionar apenas com dois prédios, nos quais funcionavam todas as suas dependências: prédio 1 - administrativo e pavilhão de aulas, com seis salas, sendo que uma funcionava como secretaria e sala do diretor, outra como

museu/biblioteca/sala de reuniões, almoxarifado e demais salas como salas de aula; prédio 2, com dois pavimentos, em que, no térreo, havia um pátio coberto, onde aconteciam as atividades rotineiras de entrada e atividades livres, a cozinha, o refeitório e um espaço reservado para moradia de um dos funcionários responsáveis pelo setor e sua família. No pavimento superior, funcionava uma sala como cinema ou sala de televisão, o alojamento, compostos por cinco quartos, onde os alunos eram separados de acordo com as séries e dois banheiros. O inspetor de alunos também era acomodado no alojamento. Na parte da fazenda, funcionava apenas o setor de suinocultura, com uma pequena instalação.

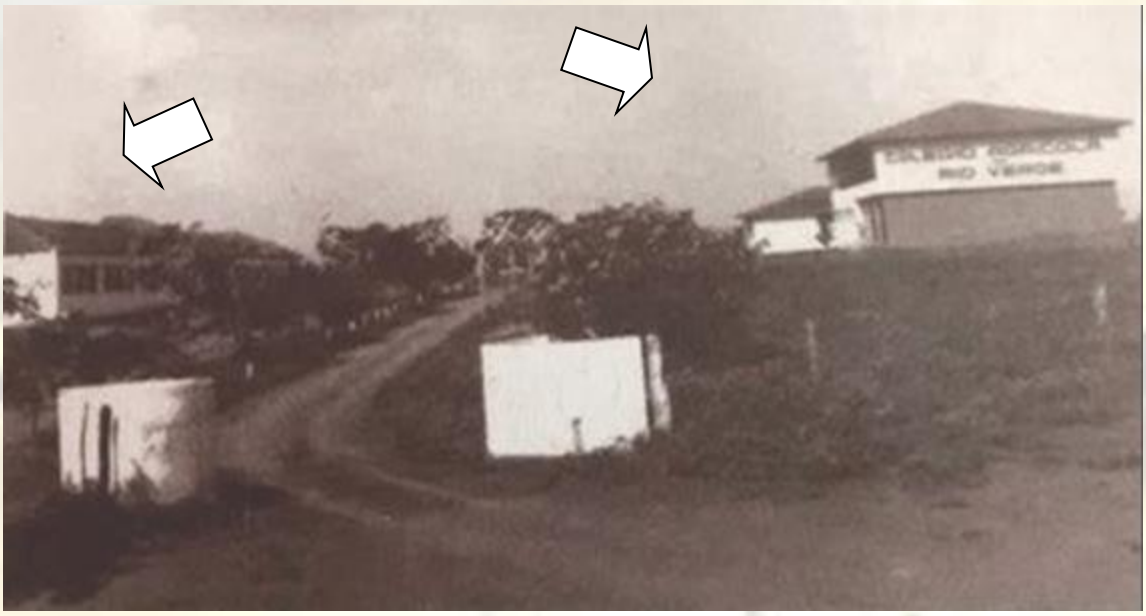


Figura 11 - Vista parcial do Colégio Agrícola de Rio Verde – década 1960/1970
Fonte: (CUNHA NETO, 1988, p. 268).

De acordo com os registros do Livro de Matrícula, em 1967, em seu primeiro ano de funcionamento, a escola atendeu aos alunos oriundos da Escola de Urutaí, além daqueles que participaram com êxito do processo de seleção do CARV que constava de uma prova de conhecimentos em Português e Matemática, conforme Lei Orgânica de 1942. Não foram encontrados registros com os números exatos de alunos transferidos da Escola de Urutaí para Rio Verde. No entanto, pelo que pode ser observado nas Atas de Resultados Finais, poucos foram os concluintes remanescentes de Urutaí, o que nos leva a considerar que o número de desistência desses alunos foi relativamente alta. De acordo com alguns relatos, a maioria deles não conseguiu se adaptar à instituição, dificultada pela distância e situação econômica das famílias.

Os princípios gerais do ensino agrícola apresentavam uma organização de disciplinas, conteúdos e orientação pedagógica que deveriam ser trabalhados, tanto do Curso Ginasial Agrícola, quanto do Técnico Agrícola. Essas disciplinas eram distribuídas de acordo com suas especificidades: o item de Cultura Geral fazia parte de formação geral, com o estudo de conteúdos gerais, dentre eles, o estudo de línguas; o de Cultura Técnica era formado por disciplinas específicas da área de formação técnica; o de Práticas Educativas, que tinha como obrigatória, especificamente, Educação Física e, por fim, o Programa Agrícola Orientado, como complementar.

Os docentes que ministraram disciplinas no CARV, nesse período, eram em sua maioria horistas, nomeados e trabalhavam com diversas disciplinas, nem sempre condizente com sua formação. Esse desajuste era justificado pela dificuldade de encontrar professores habilitados, principalmente para as disciplinas técnicas. A partir de 1975, esse problema começa a ser minimizado por intermédio de uma parceria entre o colégio e a faculdade de Rio Verde, possibilitando, assim, aos professores, frequentar o curso superior, com a possibilidade de atuar de acordo com seu nível de formação.

As aulas eram realizadas em ambientes diferentes, dependendo de suas características. As disciplinas de Cultura Geral eram ministradas em salas de aulas com carteiras individuais. Já o ensino de Cultura Técnica exigia um espaço adequado para cada caso, os chamados "setores". Inicialmente, só estava em condições de funcionamento o setor de suinocultura, com instalações ainda pequenas, e pouca estrutura de equipamentos. As demais aulas necessitavam de improviso e substituições, até que a escola fosse se estruturando. Até o ano de 1974, essas aulas aconteciam em períodos simultâneos, ou seja, o horário de aulas era pré-fixado, independente do ambiente que a mesma exigia. Nesse caso, o aluno que estivesse assistindo uma aula de cultura geral, dependendo do horário, teria que sair da sala convencional, se dirigir ao setor para a aula prática e retornar para a sala de aula no próximo tempo, independente de seu estado de higiene física, o que muitas vezes gerava um mal estar em toda a turma. Apenas a partir de 1975, foram feitas novas adequações em relação ao horário de aulas. Este era elaborado de acordo com as características das disciplinas.

O uniforme era de uso obrigatório. No ato da matrícula, o aluno/pai recebia uma relação completa do que deveria ser usado durante todo o período de aulas, sendo uniformes diferentes, para as diversas atividades: setoriais; aulas de cultura geral, uniforme de gala, para ocasiões especiais. Essa organização presume uma padronização além das aparências, é um indicativo disciplinar de formação de comportamentos, regulação e controle de posturas individuais e coletivas.

Os espaços do Colégio Agrícola eram, portanto, espaços educativos disciplinadores. Para Viñao (2001), a educação, como atividade humana, necessita de espaços e de tempos definidos para ser efetivada. Assim, a educação possui uma dimensão espacial e, por outro lado, o espaço juntamente com o tempo são elementos constituintes da atividade educativa.

Algumas considerações

Assim como o tempo, o espaço escolar também não é imparcial nem neutro, pois, conforme Frago (2001), ele sempre educa. O local de ensino, a estrutura do prédio e seus elementos arquitetônicos e simbólicos, a localização das escolas e sua relação com a cidade, o tipo e a disposição das salas de aulas e de outras instalações, como por exemplo, os alojamentos, o tipo e a disposição das carteiras e dos móveis escolares e os tempos reservados a cada disciplina também não são elementos neutros na educação. Todos os aspectos devem ser analisados e considerados como parte do currículo e da história da instituição, pois o conjunto desses elementos traduz todo o agrupamento de valores explícitos ou não, incutidos no espaço escolar, a fim de garantir os padrões estabelecidos pela instituição.

Com essa análise, percebe-se que o contexto e as circunstâncias da criação e instalação do Ginásio Agrícola de Rio Verde, reconhecem a influência de uma cultura escolar específica, marcada práticas e normas que disciplinam o saber fazer dos alunos no espaço da escola. Os Projetos Pedagógicos, os conteúdos teóricos e a vivência de ações práticas necessitam de um estudo mais abrangente, de forma a articular os principais aspectos históricos, sociais e políticos que envolveram a formação para o trabalho agrícola praticada na Escola Agrícola de Rio Verde, no período abordado. Portanto, não se pode menosprezar a importância da criação do Colégio no contexto de desenvolvimento econômico do município de Rio Verde e região no período abordado. A criação de uma instituição de educação pública profissional na região foi extremamente importante para o acesso de uma camada social da região à escolarização profissional.

Referências

1. AZEVEDO, Watson Rogério de. **Instituto de Assistência a Menores de Rio Verde**: uma história construída a várias mãos. Rio Verde – GO: Kelps, 2009.
2. BRASIL. *Decreto n. 62.178, de 25 de fevereiro de 1968*. Provê sobre a transferência de estabelecimentos de ensino agrícola para Universidades e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1968.
3. CUNHA NETO, Oscar. **Rio Verde**: Apontamentos para a sua história – documentário ilustrado. Goiânia: O Popular, 1988.

4. CAPPELLE, Rosana Vidigal Santiago. **Por entre memórias e arquivos, interpretações e teceduras**: um mergulho no passado do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba/MG (1956-1968). 208 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Juiz de Fora, 2006.
5. FERREIRA, Kênia Bueno de Castro. *A semiformação do ensino agrícola na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde – GO*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
6. FICO, Carlos. *O grande irmão: da Operação Brother Sam aos anos de chumbo*. O governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
7. FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise no capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 5ª edição, 2003.
8. GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)*. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2005.
9. JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, n. 1, jan/jun, 2001.
10. MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Da cadeira ao banco: escola e modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2010.
11. _____. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
12. NOSELLA, Paolo; BUFFA, Esther. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. São Paulo: Alínea, 2009.
13. _____. *Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões*. In: VIÑAO FRAGO. Antonio; ESCOLANO, Augustin. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
14. Documentos e outras fontes:
15. COLÉGIO AGRÍCOLA DE RIO VERDE – GO (CARV). *Livro de Registro de Resultados Finais*. Rio Verde, 1972,1975-1979.
16. _____. *Livro de Registro de Matrículas*. Rio Verde, 1967, 1968/1969, 1970-1975/1979.
17. _____. *Plano de Curso*. Rio Verde, s/d.d

12

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TOCANTINS: DOS CURSOS DA CADES ÀS LICENCIATURAS

Benvinda Barros Dourado
Universidade Federal do Tocantins – UFT

O presente artigo versa sobre a formação de professores para o magistério do ensino secundário (ensino médio) do Tocantins, antiga região norte do estado de Goiás, no marco temporal que se inicia nos anos de 1950 aos anos de 1980. O município de Porto Nacional - TO, e particularmente, o Ginásio/Colégio Estadual de Porto Nacional, criado em 1945, tem destaque neste texto em função de que era a única instituição de ensino público na categoria de ginásio, da sua criação até o ano de 1960, na região em apreço.

O estudo tem como eixo central de análise a formação dos docentes, perpassando pelos cursos ofertados pela Campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário (Cades) aos cursos de licenciatura, via interiorização do ensino superior em Goiás e, particularmente, na antiga região norte desse Estado, atual Tocantins.

A Campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário (Cades) e a sua atuação no Tocantins

Em análise sobre o ensino secundário no Brasil, em meados dos anos de 1950, Abreu (1960, p. 93), avalia que "o ponto mais fraco da escola secundária brasileira está no seu professorado". Segundo ele, "pelo súbito incremento do aparelho, tornou-se necessário organizar um magistério de emergência aliciado nas sobras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre outros candidatos sem profissão nenhuma".

Portanto, uma das alternativas do Governo Federal para resolver essa situação, formação dos professores, comum aos vários estados brasileiros em meados dos anos de 1950, foi a criação da Campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário (Cades). A Cades foi criada pelo presidente Getúlio Vargas, por meio do Decreto nº 34.638 de 17 de novembro de 1953. A finalidade dessa Campanha era difundir e elevar o ensino secundário no País. Para alcançar tais finalidades o decreto previa, dente outras ações, formar professores para o ensino secundário em expansão, por meio de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento, realização de estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino (BRASIL, 1953). Segundo Ribeiro (1998), a Cades é mais um dos órgãos que foram criados dentro do princípio de modernização da educação e da defesa de uma política educacional de âmbito

nacional.

Subordinadas às Secretarias Estaduais de Educação foram criadas as Inspetorias seccionais responsáveis pela administração do ensino secundário no Estado. Até 1958, a Cades, juntamente com a Inspetoria seccional do ensino secundário em Goiás, já haviam oferecidos vários cursos no estado, tais como o Curso de Secretários, Jornada de Estudos para diretores e os Cursos de orientação para exames de suficiência. De acordo com a Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, os exames de suficiência conferiam aos aprovados o registro de professor do ensino secundário e o direito de lecionar onde não houvesse disponibilidade de licenciados por faculdade de filosofia. Assim, uma das ações da Cades foi proporcionar aos professores a possibilidade de obterem o registro de professor.

Em relação aos profissionais do Ginásio Estadual de Porto Nacional, nota-se que o governo que decretou a criação dessa instituição (1945), montou um quadro mínimo de profissionais para atendê-la. No entanto, embora a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) ordenasse que o provimento, em caráter efetivo, dos professores dos estabelecimentos do ensino secundário deveria ser realizado por meio de concurso público, os primeiros professores dessa instituição de ensino secundário, foram nomeados pelo governador do Estado.

Conforme o professor Luiz Maya, o ingresso de professores envolvia a "influência" político-partidária. A Secretaria de Estado da Educação em face da solicitação para provimento de cargo nomeava o professor. Todavia, o professor Luiz Maya ainda destaca que o profissional, apesar de ser indicado, deveria ter uma determinada formação, mesmo que não fosse pedagógica, como era o caso dos padres, médicos, advogados e outros profissionais liberais que assumiam a função do magistério secundário. Ele explica, também, que no seu caso fora convidado e indicado, e assim como muitos, submeteu-se às exigências de qualificação para o magistério (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007).

No plano de atividades da Inspetoria seccional em Goiás para o ano de 1959, Porto Nacional estava contemplada como polo de formação de professores. Para esta cidade estava previsto a realização de um curso de aperfeiçoamento para professores, que se configurava a partir das seguintes informações:

> a) Tipo: curso breve, com a duração de um mês; b) Época: julho de 1959; c) Local: cidade de Porto Nacional sob a coordenação de um representante da CADES; d) Matérias: Didática de Matemática, de Português, de Francês, de Inglês e de Didática Geral; e) Mestres: professores-técnicos, enviados pela CADES (GOIÁS, 1959, p. 68).

Nessa perspectiva de formação de professores, o professor Luiz Maya relata que esse programa nacional era destinado à categoria de profissionais, que por seu turno, não apresentavam formação pedagógica. No caso específico de Porto Nacional, compreendia a totalidade dos seus professores, uma

vez que, mesmo aqueles formados no curso Normal tinham que participar dos cursos da Cades para lecionarem no ensino secundário, tomando como ponto de partida que, o curso Normal era destinado ao nível primário de ensino (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007). E, portanto, no curso proposto pela Cades para ser ministrado em Porto Nacional, contemplava, justamente, as questões da didática, principalmente, referente à matemática e as línguas portuguesa, francesa e inglesa. Na tentativa de prepará-los, tecnicamente, para o exercício do magistério secundário.

Além da cidade de Porto Nacional, ser considerada como pólo de formação, muitos professores do Ginásio/Colégio Estadual de Porto Nacional tiveram que se deslocar até Goiânia para participarem de cursos ofertados pela Cades. O professor Domingos Dias coloca em relevo a sua experiência:

> Fui mandado para Goiânia para fazer o Curso de Aperfeiçoamento Secundário, chamava CADES. Era feito pelo Ministério da Educação. Lá a gente tinha toda a orientação pedagógica e a instrução específica da matéria que a gente lecionava. Fizemos esse curso para regularização do que hoje é chamado Centro de Ensino Médio, naquele tempo, Colégio Estadual em Porto Nacional (RIBEIRO; MUTA;SILVA, 2007, p.50).

O depoimento da professora Maria Zélia, tal como o depoimento supracitado, é igualmente carregado de detalhes relevantes sobre o período de cursos da Cades: "[...] eram aulas direto, o dia inteiro, em Goiânia. O professor Egídio era o professor de Didática Geral, o professor Bretas, de Didática Especial de Matemática, que era o meu curso. O professor Nion Albernaz era um dos professores, uma sumidade" (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007, p.116).

Percebe-se que muitos foram os professores participantes de cursos ofertados pela Cades, a exemplo da professora Maria Maia, que fez o curso na área de Matemática, as professoras Orcina Mascarenhas e Rosalina Maria fizeram o curso de Letras. No caso do professor Domingos Dias, ele foi indicado para fazer tanto o curso de matemática, como o de desenho. Mas, ele optou por cursar só o de desenho.

Esse conjunto de depoimentos, basicamente, dá uma margem para compreender o que foi esse programa na prática. Os professores que fizeram referência aos cursos da Cades teceram considerações positivas, tanto em relação à qualidade quanto em relação à influência no salário. Sabe-se, no entanto, que esses professores não tiveram acesso ao Ensino Superior, antes desses cursos. Por isso, com relevo, a Cades ofereceu cursos que representaram uma oportunidade significativa para essa parcela dos docentes atendida.

Ademais, por meio de documentos compulsados no arquivo do Colégio (CEM Pof. Florêncio Aires), até o início dos anos de 1970, ainda se encontravam referências dessa modalidade de curso oferecido em convênio com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Goiás

(UFG), para professores da rede pública de ensino da região do antigo norte de Goiás (Tocantins). Tomando como exemplo os professores do Ginásio/Colégio Estadual de Porto Nacional, é possível encontrar participantes do Curso de Preparação Intensiva de Professores (Curso da Cades) oferecido pela UFG em convênio com a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, no período de 3 de novembro de 1970 a 13 de março de 1971, destinado a professores que estivessem exercendo funções de magistério de nível Ginasial em estabelecimentos de ensino do Estado e não possuíssem o registro de professores. Participaram dos cursos as professoras: Dagmar Pereira da Silva (Matemática), Celina Fernandes de Sousa (Educação Moral e Cívica), Maria Diramar Mota e Silva (Ciências Naturais), Eva da Costa Parrião e Maria do B. Pereira Nunes Castro (Desenho).

Assim, os cursos ofertados pela Cades, de meados da década de 1950 até o início dos anos de 1970, proporcionou a capacitação de muitos professores do ensino secundário no Estado, e particularmente do ensino secundário de Porto Nacional, especificamente, do Ginásio/Colégio Estadual desse município.

A interiorização das Licenciaturas: a formação dos professores em Porto Nacional

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 4.024/1961, o ensino ficou organizado da seguinte forma: ensino pré-primário, ensino primário, ensino médio e ensino superior. No que diz respeito ao ensino médio, este foi subdividido em dois ciclos: ginasial, de quatro (4) anos, e o colegial, de três (3) anos. Quanto à formação de professores para o ensino médio deveria ser realizada nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Seguindo as diretrizes nacionais, a Legislação do Sistema de Ensino de Goiás nº. 4.240/1962 definiu, na mesma perspectiva, que a formação de professores de ensino médio deveria ser promovida nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. No estado goiano, na época, só existiam duas universidades - a Universidade Católica de Goiás - UCG (1959) e a Universidade Federal de Goiás - UFG (1960), ambas localizadas em Goiânia. Em vista deste quadro reduzido de instituições de formação superior para o magistério, esta legislação prevê no seu art. 187 que enquanto não houvesse número suficiente de professores licenciados em faculdades de filosofia, a habilitação ao exercício de magistério deveria ser realizada por meio de exames de suficiência determinado pelo poder público.

Portanto, se tratando dos exames de suficiência, o Ministério da Educação e Cultura expediu a Portaria nº. 49 de 31 de janeiro de 1964, normatizando que o Certificado de suficiência habilitava o candidato ao exercício do magistério na localidade para a qual foi requerido o exame, como nas demais em que se verificava a carência de licenciados. Em Goiás encontram-se esses cursos e exames até os anos

de 1970. No dossiê dos professores do Colégio Estadual de Porto Nacional é possível identificar docentes que participaram do Curso de Suficiência realizado pela Faculdade de Educação da UFG, via convênio assinado entre esta instituição e a Inspetoria Seccional de Ensino Secundário (ISES) de Goiânia, no período de 11 de dezembro de 1970 a 13 de fevereiro de 1971. As disciplinas contempladas neste curso foram: Matemática, Português, Educação Moral e Cívica e Ciências.

No Plano de Desenvolvimento Econômico do governo de Mauro Borges (1961-1965) em relação à formação do professor em nível superior, previa-se que seriam criadas Faculdades Estaduais para atender ao interesse da comunidade goiana. De fato, no período de 1961 a 64 foram criadas as Faculdades de Filosofia de Rio Verde (1961), Porto Nacional (1963), Ceres (1963) e Jataí (1964), no entanto até o ano de 1968 nem uma das instituições citadas tinham sido implantadas (BALDINO, 1991). Portanto, na antiga região norte do Estado (Tocantins), embora tenha sido criada a Faculdade de Filosofia do Norte Goiano (FAFING), em 1963, ocorre que a mesma só foi instalada em Porto Nacional, no ano de 1985, cerca de 20 anos depois.

A situação da antiga região norte de Goiás, (Tocantins), de fato, era preocupante no que diz respeito à formação dos professores do magistério do ensino médio. Tomando o ano de 1969, dentre os 237 docentes que atuavam nesse nível de ensino, nos municípios dessa região, somente 18 eram licenciados. O município de Porto Nacional apresentava um número maior de professores licenciados em função, principalmente, de ofertar o ginásio e três cursos do segundo ciclo secundário, ou seja, o curso Científico, Normal e Contabilidade, neste mesmo ano. Por outro lado no município de Paraíso, dos oito professores atuando no ensino Médio, três eram licenciados (Quadro 1).

Quadro 1. Número de professores em exercício no Ensino Médio em municípios do antigo norte goiano (Tocantins), com discriminação dos licenciados por Faculdade de Filosofia (1969).

Município	Total de Professores	Licenciados	Não Licenciados
Porto Nacional	68	7	61
Gurupi	41	-	41
Miracema	40	2	38
Arraias	25	1	24
Dianópolis	12	2	10
Paranã	10	2	8
Cristalândia	10	1	9
Paraíso	8	3	5
Natividade	8	-	8

Peixe	8	-	8
Taguatinga	7	-	7
Total	237	18	219

Fonte: DOURADO, 2010.

Esses dados mostram o grande índice de professores não licenciados atuando no ensino médio na antiga região norte do Estado, neste período, o que justificava a premente necessidade de implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras criadas no início da década de 1960, pelo governo do Estado de Goiás. No Caso da Instituição de Porto Nacional era previsto a oferta dos seguintes cursos: Línguas Modernas, Vernáculas, Pedagogia, Matemática, Física, Geografia e História.

É pertinente salientar que o regime militar implantou, em 1971, a reforma do ensino de 1º e 2º graus, por meio da Lei nº 5.692/1971. De acordo com essa lei, a formação mínima para o exercício no magistério do ensino de 1º grau de 5ª à 8ª séries seria exigida habilitação específica de grau superior, em curso de graduação, representada em licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração. A atuação em todas as séries do 2º grau seria permitida aos docentes com habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (GOIÁS, 1972).

A concepção de ensino superior preconizada pelos militares, especialmente a partir dessa reforma, aponta para o entendimento da educação enquanto parte intrínseca de um projeto de país/nação. Baldino (1991) enfatiza que seguindo a lógica da política para a educação, proposta pelos militares, através da política de expansão e interiorização, o ensino superior foi compreendido sob uma ótica meramente utilitarista. Esse nível de ensino teria a função de formar os quadros técnicos para a sociedade moderna e inculcar os valores marcados pela ideologia de segurança e desenvolvimento, determinados pelas elites dominantes.

Dentre os projetos de interiorização do ensino superior, e formação de professores, para atender a legislação em vigor (Lei nº. 5.692/1971), foram firmados convênios entre a Faculdade de Educação da UFG, a Secretaria da Educação e Cultura de Goiás e o Programa de Expansão e Melhoria da Educação Nacional - PREMEN (acordo MEC/USAID). Sob a coordenação da Faculdade de Educação (UFG) foram ministrados cursos (parcelados, de férias ou integral e intensivo) na modalidade de licenciatura curta (Língua Portuguesa, Matemática, Ciência e Estudos Sociais) e complementação pedagógica (supervisão Escolar e Orientação Educacional), tanto no interior como na capital do Estado para profissionais de 1º e 2º graus das redes estadual e municipal.

Em Porto Nacional foram ministrados cursos na modalidade de licenciatura curta e regime parcelado nas áreas de Ciências Humanas e Letras (Língua Portuguesa, Estudos Sociais), Ciências

(Ciências e Matemática) e em regime intensivo os curso de Artes Práticas (Educação para o Lar e Técnicas Comerciais). Os cursos tiveram os seguintes períodos de realização: Ciências e Matemática (07/07/1975 a 28/02/1977), Língua Portuguesa e Estudos Sociais (03/01/1976 a 23/07/1977) e Técnicas Comerciais (03/11/1976 a 25/08/1977).

Por meio dos dossiês dos profissionais que trabalharam no Colégio Estadual de Porto Nacional, no período em estudo, é possível identificar professores que cursaram a licenciatura de curta duração por meio desse projeto: Técnicas Comerciais (1), Estudos Sociais (8); Língua Portuguesa (5) Ciências e Matemática (02) Educação para o Lar (01).

Percebe-se, pelos registros de memória de professores portuense (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007), que esses cursos foram significativos para o professorado do município, uma vez que não tinham condições para realizar um curso de licenciatura nas universidades em Goiânia ou em outros centros. No entanto, sabe-se que neste período, já se oferecia no Colégio Estadual, cursos de 2º grau e as habilitações por área de conhecimento, na modalidade de licenciatura curta era destinada aos professores do ensino de 1º grau (5ª a 8ª séries), portanto foi uma medida paliativa, não atendendo às reais necessidades de formação de professores para o ensino de 2º graus.

Ainda, para a melhor compreensão da formação exigida para o exercício do magistério de ensino de 2º grau, nos anos de 1980, vale destacar o artigo 82 da Lei do Sistema Estadual de Educação do Estado de Goiás, nº 8.780 de 23/01/1980, no qual encontram-se as diretrizes sobre a formação dos professores e especialistas para este nível de ensino. Conforme se observa nos dossiês dos professores do Colégio Estadual de Porto Nacional, no ano de 1980, há uma migração de professores que concluíram os cursos de licenciatura oferecidos neste município pela UFG/PREMEM, das escolas de 1º grau (1ª a 4ª série) para este Colégio. Acredita-se que essas iniciativas estejam conjugadas, também, a essas orientações da Secretaria Estadual de Educação do Estado. Nesse sentido, como era inexistente Faculdades de Filosofia na antiga região norte de Goiás, o que dificultava o acesso de professores dessa região a curso de licenciatura plena, o quadro de professores do ensino de 2º grau desta instituição era composto, principalmente, por professores que haviam concluído a licenciatura de curta duração e professores que realizaram exames de suficiência, formação que equivalia a atendimento em caráter implementar e a título precário.

Conforme Machado (1985), por meio do Perfil socioeconômico do estado de Goiás, em meados dos anos de 1980, no interior deste Estado só existiam faculdades nas cidades de Rio Verde, Anápolis, Goiás, Jataí e Ceres. E campus avançado da Universidade Federal de Goiás, instalados somente nas cidades de Firminópolis, Porto Nacional e Jataí. Apontando, portanto, a situação da região norte do Estado

em total desamparo no que diz respeito a instituições de ensino superior. Portanto, constituía como problema, ainda por volta dos anos de 1980 a carência de recursos humanos qualificados para o ensino de 2º grau.

Faculdades no antigo norte de Goiás: das licenciaturas curtas à plenificação

Com o propósito de prover a extrema necessidade de qualificar professores para as escolas de 1º e de 2º graus de ensino público e particular do extremo norte do Estado, e, acompanhando o processo de expansão do ensino superior, via interiorização do ensino, Porto Nacional, que já tinha sido contemplada, legalmente - Lei estadual nº. 4.505, de 12 de agosto de 1963, com a criação da Faculdade de Filosofia do Norte Goiano (FAFING), viu-se por essa política, no governo de Iris Rezende Machado (1983-1987), a sua efetivação após cerca de 20 anos de espera por este nível de ensino nessa região. Esta faculdade foi transformada em autarquia estadual por meio da Lei nº 9.449, de 30 de maio de 1984, tendo por sede e foro a cidade de Porto Nacional. Todavia, só em 1º de março de 1985 que ela foi instalada, tendo a sua autorização de funcionamento concedida pelo Conselho Estadual de Educação em 14 de julho deste mesmo ano, em conformidade com a Resolução nº. 49, de 14 de março de 1985 (MAYA, 2008). Esta instituição teve o seu primeiro vestibular realizado nos dias 01 e 02 de abril de 1985.

Vale destacar que a partir de 1985 com a efetivação dos primeiros cursos da Faculdade de Filosofia do Norte Goiano, localizada em Porto Nacional, encontram-se professores do Colégio Estadual cursando os diversos cursos oferecidos por esta Instituição, com a possibilidade de aproveitamento de estudos para aqueles que já haviam cursado uma licenciatura curta.

No que se trata à administração dos estabelecimentos de ensino de 2º grau a Lei nº. 8.780 de 23/01/1980 orientava que essa função deveria ser ocupada por especialistas de ensino, formados em curso próprio de nível superior e em caso de carência de especialistas habilitados, esta função poderia ser exercida por docentes de comprovada experiência de pelo menos três anos, na área do magistério.

No Colégio Estadual de Porto Nacional figuraram seis diretores no período de 1971 a 1988. Percebe-se, portanto, que destes, quatro já possuíam curso superior, o professor Valdemar Rodrigues Lima era graduado em Licenciatura Plena em Letras Modernas, a professora Maria Pereira da Silva, Licenciatura Plena em Estudos Sociais, o professor Fidêncio Bogo formado em Licenciatura Plena em Filosofia e o professor Geovannine Soares com bacharelado em Direito. Portanto, somente dois professores não tinham formação superior, no entanto, eram provenientes do quadro de professores do Colégio, tomando como exemplo o professor Florêncio Aires da Silva, compunha o quadro de professor desta instituição desde o ano de 1946, correspondendo a uma média de 25 anos de magistério na própria instituição, quando assumiu a direção.

Considerações finais

Percebe-se que a maioria dos professores do ensino secundário do Tocantins (antiga região norte de Goiás) e, em destaque do Ginásio Estadual de Porto Nacional, anos de 1950, eram secundaristas ou possuíam formação não pedagógica, assim, esses professores, no decorrer do exercício do magistério secundário, foram se capacitando para atender às exigências legais para esse nível de ensino. E, uma das alternativas de formação, no período, foi a participação nos cursos ofertados pelo governo federal, por meio da Campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário (Cades).

As licenciaturas, principalmente, na modalidade de licenciaturas de curta duração, se deram na sua maioria, no processo de expansão do Ensino Superior, via interiorização deste nível de ensino, na antiga região norte de Goiás (Tocantins), a partir dos anos de 1970 e, somente a partir de 1985, com a efetivação dos primeiros cursos ofertados pela Faculdade de Filosofia do Norte Goiano (FAFING) e as outras que se seguiram, pôde se vislumbrar a possibilidade de se cursar uma licenciatura plena em instituições de Ensino Superior nessa região.

Referências

1. ABREU, J. Status do professor de ensino médio no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 103: 91-108, jul./set. 1960.
2. BALDINO, J. M. *Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia*: a desordem aparente a ordem ocorrida na década de 80. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1991.
3. BRASIL. *Decreto nº 34.638*, institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Rio de Janeiro,1953.
4. DOURADO, B. B. *Educação no Tocantins:* Ginásio Estadual de Porto Nacional. Tese de Doutorado em Educação. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 2010.
5. GOIÁS. Inspetoria seccional de Goiânia. In: *Revista de Educação*, Secretaria de Educação e Cultura de Goiás, Goiânia, GO, 1959, n. 37, jan./fev., p. 68.
6. _____. *Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Goiânia, GO: Secretaria de Educação e Cultura, 1972.
7. MACHADO, I. R. *Perfil sócio-econômico do Estado de Goiás*. Goiânia, outubro de 1985.
8. MAYA, A. L. *Reminiscências universitárias institucionais* – UNITINS. Goiânia: E.V, 2008.
9. RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira*: a organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
10. RIBEIRO, B. B. D.; MUTA, A. P. N.; SILVA, E. B. *Memórias de Professores Portuenses (1940-1980)*. Porto Nacional: Pote, 2007.

13

A EDUCAÇÃO DE MENINOS E MENINAS POBRES NO BRASIL DE COLONIZAÇÃO PORTUGUESA

Diane Valdez
(Faculdade de Educação/UFG)
divaldez@ufg.br
Geisa Mozzer
(Faculdade de Educação/UFG)
mozzergeisa@gmail.com

Resumo

Os lugares da educação de meninos e meninas durante o período de colonização portuguesa – séculos XVI/XVII – é a temática desta comunicação. Procuramos neste texto, evidenciar os movimentos educativos reservados para esta população em um contexto que leva em conta o tempo histórico, o lugar, assim como as especifidades da faixa etária, sem rigidez, demarcada entre doze e dezoito anos e classe social, pobre. Propomos, neste recorte, atentando para as particularidades do tempo e do lugar ocupado, ressaltar alguns aspectos da educação formal e informal de meninos e meninas que vinham nas embarcações portuguesas, dos filhos dos indígenas e filhos dos escravos africanos no emaranhado contexto da América portuguesa. Neste propósito, nossa intenção é a de refletir a respeito da construção de conceitos imputados historicamente aos filhos de famílias pobres ou de etnias e culturas diferentes das famílias consideradas padrões. Conceitos que, em nossa perspectiva, sem perder de vista o tempo histórico, desdobram-se em regras e princípios que se impõem sob outras óticas.

Palavras chaves: História da educação; América portuguesa; meninos e meninas; lugares de educar.

Neste texto, discorremos sobre os lugares da educação, formal e informal, reservadas aos meninos e meninas pobres no Brasil de colonização portuguesa (séculos XVI-XVIII). Identificar estes espaços, historicamente, pode contribuir para o debate a respeito da compreensão da constituição dos lugares voltados para este público, trazendo reflexões sobre práticas que foram se cristalizando em diferentes tempos históricos, evitando a simplificação ou a redução da história (VALDEZ, 2001). Optamos pelo termo meninos e meninas, ao invés de adolescentes, em função de se tratar de um tempo histórico no qual o termo adolescente não integrava o vocabulário dos documentos históricos. Esclarecemos que não se trata de um estudo sobre a infância, mas sim a respeito de pessoas na faixa etária entre doze e dezoito anos, período que compreendemos por adolescência.

A despeito da especificidade cultural, étnica e de gênero, buscamos trazer alguns aspectosque caracterizaram a educação dada aos meninos e meninas que vieram para o Brasil, procedentes do continente europeu, nas embarcações (naus e caravelas), com destinos providenciados por adultos no complexo processo de colonização portuguesa. Em seguida, abordaremos a educação reservada aos filhos dos indígenas, após a chegada dos

representantes da igreja e do reino na terra *brasilis*. Por fim, indicaremos algumas pistas a respeito da educação imposta aos filhos dos escravos africanos em seus lugares de trabalho.

Em um tempo que se debate amplamente o destino e o lugar reservado para esta população, em especial, dos adolescentes pobres em conflito com a lei, consideramos relevante discutir a relação passado/presente para compreender algumas práticas, revestidas de outras roupagens, que persistem. Neste contexto, vale ressaltar que não se trata de tomar o passado como única referência e tampouco adotar os fatos históricos como "lição", mas sim, refletir a respeito da construção de conceitos imputados historicamente aos filhos de famílias pobres ou de etnias e culturas diferentes das famílias consideradas padrões. Conceitos que, sem perder de vista o tempo histórico que separa, desdobram-se em regras e princípios que se impõem sob outras óticas.

Olhares para o tempo: conceitos e práticas

Quando propormos falar, historicamente, a respeito de algum tema, não há como ignorar as particularidades dos tempos e dos lugares, pois as relações e práticas são frutos de épocas e de espaços específicos. Assim é, igualmente, sobre os lugares de educar no processo histórico. Não é nossa intenção trazer uma abordagem que cristaliza a história, argumentos que justificam práticas construídas em torno da população jovem, como por exemplo: "Sempre foi assim e sempre será". Primeiramente, é importante lembrar que a história é complexa, não linear e tampouco temos uma história única. Os sentidos e outros elementos se diferenciam no passar do tempo, não se trata de evolução, mas sim de transformação, de mudanças exigidas pelo tempo e pela sociedade.

Ao olhar para o passado é preciso evitar o anacronismo, ou seja, o velho hábito de olhar para o passado com o vistas do presente, pois não é possível cobrar de um tempo princípios atuais, que foram construídos sob outros movimentos. Isso vale, por exemplo, para o título deste texto, utilizar os termos meninos e meninas ao invés de adolescentes, se deve ao fato de que a idade cronológica, tanto para definir a infância, como para definir a adolescência, sempre foi flutuante na história. A incerteza nos fez deliberar por esta escolha que se estenderá pelo texto, pois, boa parte das fontes históricas, recorrem a vocabuláriosespecíficos, para definir classes etárias.

Tomando como referência a obra *História dos jovens*, os autores Levi e Shimitt (1996, p. 08), ressaltaram a respeito da dificuldade dos historiadores definirem as fases da vida, em especial da juventude, tomando como referência um único aspecto. Certamente,

não se concebe como uma fase igual às outras, contudo ressaltam-na como uma construção social e cultural, marcando seu caráter de limite das "margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta". Os mesmos autores apontam ainda que na história não há uma juventude única, pois as diferenças de gênero, social, cultural, religiosa, jurídica e outras, impedem definições estáveis e concretas a respeito dessa faixa etária. De um contexto a outro, os conceitos são revestidos de diversos símbolos e valores. Os capítulos que compõem os dois volumes desta produção mostram a variedade de termos, idades e funções atribuídas à faixa etária que entendemos hoje como adolescente no decorrer da história da antiguidade a contemporaneidade europeia.

Outro risco de redução se refere aos espaços educativos que nos propomos falar, pois estes não se caracterizam somente pelo aspecto escolar em formato de instituições como colégios, escolas, internatos etc. As definições de espaços educativos igualmente se diferem ao longo da história da educação, lugares de educar, então, pode se referir a lugares de trabalho, de confinamento, de conversão religiosa e de outros meios conforme a compreensão do espaço social. É certo que o espaço escolar institucionalizado, iniciou a separação de crianças, jovens e adultos, contudo, para chegarmos nas escolas, que separam as faixas etárias de forma quase exclusiva, um longo caminho foi percorrido. Um caminho nem sempre caracterizado pelos mesmos valores educativos postos no presente, valores impostos pelo mundo adulto, que, historicamente, imprimiram regras de cunho moral, religioso e social, mais rígidas aos meninos e meninas em uma idade que não se limitava a uma suposta servilidade da infância.

O que nos parece que se aproxima, quando se trata da educação de meninos e meninas pobres, levando em conta a construção histórica, é que a condição de isolamento, não seria uma forma de proteção dessa faixa etária, mas sim de proteção do meio social. Prática que também se estende para a população adulta pobre, ou seja, confinar para que estes não interfiram, ou incomodem, um meio social, aparentemente, planejado para a população de outros meios sociais. Trata-se da criação de lugares que isolam para a prática da correção, conformação e submissão.

Desta forma, nos documentos referentes ao recorte histórico a qual nos propomos abordar, América portuguesa, no lugar de termos que se referiam à criança como anjinhos, ingênuos, inocentes, párvulos, miúdos, infantes, papel branco, pequenos e outros, encontramos outros, bem diferentes para representar meninos e meninas pobres que não se incluíam no mundo etário infantil. Termos recolhidos nos discursos médico higienista, político, religioso e jurídico, já tratavam

estes como perigosos, ignorantes, desvalidos, infelizes da sorte, desprotegidos, deserdados, abandonados, desamparados, miseráveis, delinquentes, arruaceiros, insignificantes, débeis, vadios, gatunos e, mais tarde, pivetes. Trata-se de práticas que vão sendo construídas tendo como referência a classe social, gênero e etnia. Algo que não nos parece tão distante.

Brasil de colonização portuguesa: formação nos mares e nas terras

A presença de meninos e meninas nas terras "descobertas" pela metrópole portuguesa, não se limitava aos filhos dos indígenas que aqui viviam. Também integravam o processo de colonização, uma parte da tripulação trazidas nas embarcações que vinham para as terras coloniais. Eram os grumetes, pajens e as *órfãs del rey*, população que, a despeito das diferenças de papéis que desempenhavam, tinham em comum as idades que variavam entre dez a dezoito anos, a pobreza e a não possibilidade de escolher outro lugar.

De acordo com Ramos (1999), os grumetes, meninos recrutados em famílias portuguesas pobres, supriam a falta de mão de obra nas embarcações. Em um cotidiano difícil e perigoso, integravam a escala inferior da tripulação, responsáveis pelo trabalho de limpeza, manutenção das velas, preparo de comida e outros serviços de gente adulta. Considerados presenças não desejadas para o Estado português (pelo custo), estes, mesmo correndo o risco de morrer no além-mar, recebiam uma pequena renda, o que aliviava a pobreza de suas famílias. Nas viagens, estavam expostos a perigos como naufrágios, piratas, epidemias, tempestades e outros que causavam ininterruptas mortes. Eram castigados severamente com chicotadas, viviam sob ameaça e eram vítimas de maus tratos e abusos sexuais por parte da população adulta, como marujos, marinheiros, oficiais e outros homens.

No papel de serviçais, os pajens, eram contratados pela coroa portuguesa e faziam trabalhos considerados mais leves, como servir nobres lusitanos, oficiais das embarcações, arrumar camarotes e outros. Segundo Ramos (1999), estes eram livres das punições impostas aos grumetes, contudo viviam uma rotina sem descanso para proporcionar conforto aos adultos ricos. Vale ressaltar que, recorrer ao trabalho de meninas e meninos pobres em serviços domésticos, se estendeu pela sociedade brasileira até pouco tempo. Ou seja, o discurso de que o trabalho infanto juvenil está reservado para esta população, sem ressalvas, foi construído sob o prisma da pobreza, não importando a idade e nem o lugar. Já as meninas, as *órfãs del rey*, eram recrutadas de Portugal, para se tornarem esposas dos colonos e formarem famílias em terras escassas de gente da metrópole. O critério era o mesmo, a pobreza, pois a maioria das meninas, apesar do nome

identificá-las, não eram órfãs. Eram trazidas, forçadamente, junto com prostitutas, judias, ciganas, infiéis e outras mulheres punidas pelas suas condições, em uma tentativa de frear as relações sexuais, consideradas pecaminosas, dos colonos com as índias. Antes de concretizarem seus papéis de esposas, as meninas brancas, eram enclausuradas e educadas sob rígidos padrões católicos, em conventos de freiras[74].

Em tempos que fazer parte da colonização significava enfrentar uma terra desconhecida, com indígenas que defendiam com guerras seu legítimo espaço, com uma população predominantemente masculina que viviam em condições difíceis, meninos e meninas pobres, sem suas famílias, sobreviviam à própria sorte. Nas novas terras estavam ainda mais desprotegidos, pois não podiam contar nem mesmo com o amparo da igreja que se ocupava de impor uma educação, ainda mais religiosa, aos filhos dos indígenas, por meios das missões, e criar colégios para os filhos dos colonos ricos, dispensando outro tipo de educação.

Já os filhos dos indígenas eram educados sem as restrições impostas aos filhos dos europeus, pois estes cresciam aprendendo com a experiência dos adultos, não sofriam castigos ou maus tratos e, tanto meninos como meninas, passavam por diferentes rituais na puberdade. Rituais, no qual força, resistência, coragem etc., determinavam a entrada destes ao mundo adulto, seja no contexto de concretizar uniões familiares como também no mundo guerreiro. A idade cronológica determinada não era condição para essas mudanças, pois diferente da população não indígena, não se demarcava a passagem da infância para adolescência por meio do tempo e sim pela natureza do menino ou menina, manifestadas em diferentes tempos, conforme esclareceu Chambouleyron (1999).

É sabido que a língua e a religião viabilizaram o processo da colonização portuguesa, desta forma não é possível minimizar o papel dos padres da Companhia de Jesus neste complexo contexto, como bem registrou Wehling (2004). Diante da frustrada tentativa de converter indígenas adultos aos princípios cristãos europeus, os jesuítas investiram fortemente na educação das crianças, consideradas páginas em branco nas quais poderiam prescrever os princípios para a conversão. Na educação proposta nas missões, a despeito de não terem bons resultados sempre, os padres não encontravam grandes resistências com os pequenos curumins, submetidos

[74] Ana Miranda em sua obra *Desmundo* (1996), narra a viagem forçada de meninas, no século XVI que eram trazidas de Portugal para o Brasil com o objetivo de se tornarem esposas dos portugueses residentes na Colônia portuguesa. O livro, que virou filme com o mesmo nome, mostra a relação que, mesmo para a época, é construída sob forma violenta, pois distante de seu país, as meninas eram submetidas a todo tipo de maus tratos.

a uma educação pautada na evangelização que, evidentemente, transformava, radicalmente, a vida destes. Contudo, além dos problemas das diferenças culturais, como o nomadismo de algumas comunidades indígenas, que afastavam boa parte dos meninos das missões jesuíticas, os padres enfrentavam certo estranhamento dos meninos índios quando chegavam à puberdade. Apesar da educação ser baseada na conversão pela sujeição e pelo temor, segundo fontes jesuíticas, muitos moços virtuosos, que antes, se submetiam aos ensinamentos cristãos, quando chegavam nos anos da puberdade, corrompiam- se, tornando-se rudes, andando nus e praticando a luxuria dos hábitos da carne e bebedeiras.

Em cartas, os padres jesuítas reclamavam que os meninos, quando moços, deixavam de ser dóceis e obedientes, tornando-se, segundo estes, pessoas perigosas e ingratas. Esta fase, que corresponde à idade superior, a partir dos doze anos, marcava a expulsão do paraíso prometido pelo clero jesuítico. Conforme afirmou Chambouleyron (1999), a conversão dos meninos sob sujeição e temor não era alheia a um sistema disciplinar característico do período. Vigilância, delação e punição não estavam distantes do modo de educar a juventude, portanto, essa prática se estendia para os moços dos colégios, filho dos colonos. No entanto, para os meninos índios as punições físicas eram aplicadas por pessoas de fora da Companhia, para não afastá-los das missões, pois estes não eram punidos em suas comunidades, enquanto que para os não índios, reservava-se a correção conveniente, sobretudo para os moços que fugiam das escolas.

A despeito de não termos muitas pesquisas que abordam sobre a vida dos filhos de africanos ou descendentes destes no Brasil, que eram escravos em diferentes regiões, constata-se que estes não tinham destinos diferentes de seus pais. Para eles, reservava-se práticas de educação pautada na obediência e na submissão, bem diferentes das que eram imputadas em seus lugares de origem no continente africano. Góes & Florentino (1999) ressaltam alguns ritos que marcariam o fim da infância e a entrada na puberdade em alguns lugares da África. Para a menina, o rito poderia se dar na primeira menstruação quando os mais velhos invocariam ancestrais, sacrificariam bichos e a menina talvez ficasse reclusa, sendo proibida de comer alguns alimentos. Em outra parte do continente, as meninas evitariam contato com homens e gados. Em outro lugar, o corpo marcaria a nova condição com a extração do clitóris e retirada do hímen. No Brasil o ingresso no mundo dos adultos, ao invés de exaltar a fertilidade e a procriação, investia-se no adestramento ao mundo do trabalho.

A princípio, a educação dos filhos dos escravos, chamados de moleques, molecas, molecotes e outras denominações, dava-se, sobretudo, no interior das Casas Grandes, onde desempenhavam papéis de pajem, moleque de recados, servir mesas, carregar pequenos objetos e outros. Segundo Mott (1989), o destino da educação, conduzido por adultos distantes da cultura africana, determinava que meninos e meninas, por volta dos oito anos, fossem enviados às plantações, onde beneficiavam café, descaroçavam algodão, descascavam e ralavam mandiocas, fabricavam cestos e cordas, guiavam carros de boi, pastoreavam o gado, entre outras. Por volta dos doze anos, valendo o mesmo preço de adultos, meninas e meninos estavam aptos para o trabalho de adulto, já determinado pelo sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama etc. Baseada na repressão, a educação da escola escravista, que perdurou por mais de três séculos, impunha o mesmo tratamento às gerações de escravos que os antecediam. No espaço além da Casa Grande, sob a deliberação da senzala, meninos e meninas eram submetidos, na condição social própria da escravidão, a uma educação distante de seu povo, contudo havia resistência e, certamente, que a educação nos espaços de liberdade como os quilombos, deveria se pautar por outros princípios. Como isso se dava, não sabemos, pois faltam estudos que nos apontem as relações apreendidas nestes espaços.

A despeito de nossa proposta em apontar algumas características da educação empenhada para meninas e meninos pobres, no Brasil de colonização portuguesa, é importante destacar que, além estas práticas coexistiam com outros modelos educativos, modelos dirigidos para os filhos de outras etnias e classes sociais, espaços formais de educação, como os colégios, casas de meninos, seminários e internatos de diferentes ordens religiosas, destinados em geral para meninos filhos dos colonos com idade superior a dez anos.

Com a construção de igrejas, atrelava-se colégios modernos para meninos, filhos de portugueses, que visavam formar homens para destinos diferentes dos que apontamos: homens para o clero, ocupações públicas e oficial etc. Trata-se de instituições complexas de ensino, vigilância e ajustamento da juventude que não abordaremos, mas faz sentido citar para perceber as diferenças no trato da educação da população juvenil. Além dos colégios religiosos, havia escolas domésticas, sem vínculo com a metrópole, que ensinavam meninos da família, da vizinhança e agregados. Em menor número, colégios femininos ou, para os mais abastados, contratava-se preceptoras e preceptores, geralmente europeus, para educarem a meninada sob as luzes da civilização. Ou seja, os lugares ocupados, definiam a educação recebida.

Considerações finais

Neste curto espaço em que trouxemos alguns dados sobre as diferentes práticas de educar meninos e meninos pobres no Brasil de colonização portuguesa, podemos perceber alguns formatos que faziam parte do tempo histórico que propomos abordar. Nota-se que a classe social, etnia e gênero, eram critérios para pensar o formato da educação imposta com vistas na homogeneidade, ainda que estes meninos e meninas fossem de origens culturais diferentes. Os conflitos, próprios do período, apontam que a educação de meninos e meninas pobres privilegiavam ações impositivas, provindas do reino e da igreja, talvez não poderia ser diferente, pois estamos falando de um tempo em que a imposição de aculturação dos homens do rei e do papa, não se pautava por outra forma que não estas.

Aqui, não estamos querendo justificar as práticas violentas inferidas aos meninos e meninas que estavam na puberdade, estamos sim, querendo trazer para o debate, como muitas dessas práticas cristalizaram nossas compreensões a respeito deste público. Distante mais de três séculos deste período histórico, é possível notar que os lugares reservados para os filhos de famílias pobres, parecem conter alguns resquícios daquela época. Tempo em que se acreditava que os filhos de famílias constituídas sob os parâmetros cristãos europeus, tidos como civilizados, impunham-se como superior em detrimento de outros modelos familiares considerados selvagens ou incivilizadas. E que, deste forma, estes deveriam ser submetidos a uma educação inferior, pautada na violência.

Aparentemente, superamos isso. Contudo, a defesa, ultimamente mais explicita, na qual a condição social, gênero, etnia, idade e outros elementos, são critérios para impor não só uma educação inferior, como também confinamentos, apontam conflitos a respeito da eficácia desta superação. Educar para o trabalho, para a conversão religiosa e para o casamento, ainda são critérios que, aparentemente, permanecem vivos para a educação da população infanto juvenil pobre. Sabemos que em muito avançamos, as políticas educacionais e sociais, implantadas sob conflitos e tensões, são absolutamente incomparáveis com o período apresentado neste texto.

Porém, não podemos descartar que os conceitos, formados historicamente, para a educação dos filhos da classe chamada "improdutiva", coexistam com outros conceitos que atribuímos aos filhos da chamada classe "produtiva". Assim, o chamado menor, a rotulada delinquente, o declarado criminoso mirim, pertencentes às famílias pobres não tem outro destino que não seja a educação repressiva, afinal, como muito se tem ressaltado, estes "já nasceram

marginais". Já o dito adolescente, com todos os conflitos próprios da idade, provindos de camadas "do bem", este sim, é digno de uma educação completa, de cuidados e de proteção.

Como foi ressaltado, a história não é linear e as mudanças ocorrem lentamente. Certamente que na questão que estamos debatendo, há mudanças significativas, tanto de ordem legal, como de ordem prática. Mesmo que a história não tenha o propósito de dar lição, o tratamento diferenciado na educação de meninos e meninas de classe social oposta, como a história mostra, não deu certo. Assim, a tão almejada paz social, reivindicada sob o propósito de afastar e confinar meninos e meninas pobres que já são confinados no abandono, não se efetivará, ao contrário, tornará inviável qualquer tentativa de construção de um mundo mais justo para todos nós.

Referências Bibliográficas

1. CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999, p. 55-83.
2. FREYRE, G. *Casa-grande & senzala:* formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.
3. GÓES, J. R.; FLORENTINO, M. Crianças Escravas, Crianças dos Escravos. In: DEL PRIORE, M. (Org.). História das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999. P. 177-191. LEVI, G. & J.C. SCHIMTT. *História dos jovens*: da Antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
4. MIRANDA, A. *Desmundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
5. MOTT, M. L. de B. Ser mãe: a escrava em face do aborto e do infanticídio. *Revista de História*, São Paulo, n. 120, p. 85-96, jan.-jun., 1989.
6. RAMOS, F.P. A historia trágico marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século
7. XVI. in: PRIORE, M. (org.). *A história das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 59-75.
8. VALDEZ, D. *História da infância em Goiás*: séculos XVIII e XIX. Goiânia/GO: Editora Alternativa, 2001.

14

ENSINO PRIMÁRIO NA CIDADE DE ANÁPOLIS-GO (1940 – 1950)

Diogo Jansen Ribeiro
Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia - (UEG);
diogojansen@hotmail.com
Profª Drª. Sandra Elaine Aires de Abreu[2]- UEG
sandraeaa@yahoo.com.br

O nosso objeto de estudo é a "Implementação da Lei Orgânica do Ensino Primário" na cidade de Anápolis-GO nas décadas de 1940 e 1950. Optou-se pela década de 1940 por ser o período em que as Leis Orgânicas são gestadas pelo ministro da educação e saúde pública de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, que esteve à frente das reformas educacionais empreendidas entre 1942 e 1945, ano de sua última articulação política enquanto Ministro de Estado, a saber: a reforma do ensino primário por meio do Decreto-lei nº 8.529 em janeiro de 1946, documento que integra o *corpus* documental desta pesquisa de mestrado e que carrega essa data porque foi sancionado após o governo Vargas, quando Eurico Gaspar Dutra já se instalara na cadeira presidencial.

É importante destacar que foi sob os auspícios do ministro da Educação e Saúde Pública de Dutra, Raul Leitão da Cunha, que foi sancionada a "Lei Orgânica do Ensino Primário", mas que ela foi elabora por Capanema em conjunto com os representes das esferas educacionais dos Estados, Municípios e Distrito Federal, em consonância com os órgãos de defesa da educação popular vigentes na época. Outro aspecto relativo ao recorte temporal diz respeito à década de 1950, que se justifica tendo em vista que no tocante ao ensino primário o Decreto-lei em questão foi que forneceu as diretrizes para o funcionamento do ensino primário em todo país, até a sanção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Porquanto nosso inventário documental no acervo histórico da Câmara Municipal de Anápolis-GO se ateve em buscar os documentos dessas duas décadas que permitam a historicização da implementação da Lei Orgânica do Ensino primário no município de Anápolis-GO. Sabe-se por meio de uma revisão bibliográfica, que mesmo havendo trabalhos que se concentram dentro da área de pesquisa, História da Educação, eles são poucos e não contemplam a historiografia educacional de Anápolis-GO no que trata da educação empreendida nestes períodos em destaque (1940 -1950).

Os objetivos que estabelecemos para nossa pesquisa são:

Geral:

- Analisar o processo de implementação da Lei Orgânica do Ensino Primário no Município de Anápolis nas décadas de 1940 e 1950.

Específicos:

- Analisar o contexto histórico educacional brasileiro em que a Lei Orgânica do Ensino Primário foi gestada.
- Analisar a organização do ensino primário brasileiro proposto pela Lei Orgânica do Ensino Primário.
- Explicar o contexto histórico educacional anapolino e a implementação da Lei Orgânica do Ensino Primário no município.

A proposta de investigação empregada neste trabalho procurará percorrer os caminhos da pesquisa bibliográfica, por meio de autores renomados nacionalmente como Beisiegel (1974), Paiva (2003), Nagle (1976), Schwartzman (2000) e outros de contribuição regional importantíssima, como Abreu (2002), e outros que se fizerem necessários para nossa análise.

Os autores acima citados discutem a educação brasileira no período republicano, destacando a repercussão dos adventos políticos, sociais e econômicos na educação popular. dos quais ressaltamos, o "Entusiasmo pela educação", o "Otimismo pedagógico", o "Nacionalismo", o "Ruralismo", conceitos que norteiam nossa pesquisa. Já a pesquisa documental, uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas, é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação; é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Utiliza-se de materiais que não receberam tratamento analítico nem foram submetidos a crítica histórica. (ABREU, 2008). A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, ou seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE E ANDRÉ, 1986). Cellard (2008) também ressalta

> [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num permanente passado recente (p. 285)

E é por meio desse instrumental teórico-metodológico que procuramos problematizar os documentos inventariados até agora, os dados e elementos que possam contribuir com a historicização da "implementação da Lei Orgânica do Ensino Primário" na cidade de Anápolis-GO".

A análise do Decreto Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, nos possibilitou compreender o projeto do ensino primário estabelecido pela por Gustavo Capanema. De acordo com Raul Leitão da Cunha (1945), o projeto de lei atendia os pontos relativos à orientação, organização, administração e alcance social do ensino; fixava normas de coordenação entre os sistemas estaduais e das outras unidades federadas, imprimindo-lhe um caráter orgânico, mas sem impor quaisquer princípios de rígida centralização, ao contrário, dava margem para a flexibilidade, de modo que o ensino primário pudesse se adaptar às peculiaridades regionais. O projeto ainda dava especial relevo ao ensino supletivo, destinado aos adolescentes e adultos analfabetos (CUNHA, 1945).

A partir da análise do Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, foi realizado um inventário no acervo histórico da Câmara Municipal de Anápolis, aonde encontramos vinte três documentos e uma ata referentes à implementação das leis orgânicas do ensino primário em Anápolis. A documentação analisada nos permitiu verificar a implementação do artigo 25 do decreto-lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946, no que se refere: " [...] a organização da carreira do professorado [...]". Nestes termos, em Anápolis, foram criados mais cargos para o magistério primário e regulamentado o concurso para o provimento dos cargos de magistério. Como pode ser verificado no Quadro I

QUADRO I - Regulamenta o cargo de Magistério		
Tipo de Doc/Data	***Data***	***Assunto***
Projeto de Lei nº 185	27/10/1949	Regula o concurso para provimento de cargos do magistério
Projeto de Lei nº 132	28/11/1950	Cria cargo do magistério e uma função no Grupo Escolar Padre Castelli
Projeto de Lei nº 97	13/07/1955	Cria cinco cargos de magistério

*(**IN:** Centro de Documentação da Câmara Municipal de Anápolis)*

No contexto de implementação do decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946,

identificamos, A criação de escolas primárias nas diversas modalidades prevista na legislação, como escolas primárias isoladas, no meio rural e urbano, e grupos escolares.

São consideradas escolas isoladas quando estas possuam uma só turma de alunos, entregue a um só docente, (Art. 28, inciso I, decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946). E as que foram criadas no período podem ser verificadas no quadro II

QUADRO II–Escola Isolada		
Tipo de Doc./Nº	*Data*	*Assunto*
Projeto de Lei nº 22	07/03/1949	Solicita criação de uma escola primária Isolada na Vila Gois
Projeto de Lei nº 36	02/03/55	Cria escola primária Isolada no local mencionado.

(IN: Centro de Documentação da Câmara Municipal de Anápolis)

As demais escolas criadas estão relacionadas no quadro III. Não classificamos ainda as escolas do referido quadro em isoladas ou reunidas porque faz-se necessário uma análise aprofundada dos documentos.

QUADRO III – Criação de Escolas		
Data	*Assunto*	
Projeto de Lei nº 267 Projeto de Lei nº 26	10/11/1948	Fica criada uma Escola Primária na Fazenda "Boa Vista ou Boa Vista das Antas''
	07/03/1949	Cria Escolas Rurais.
Projeto de Lei nº 52	21/03/1949	Requerimento solicitando a criação de uma Escola no Bairro Corumbá.
Projeto de Lei nº 59	28/03/1949	Criação de uma Escola Primária na Vila Corumbá.

Projeto de Lei nº 39	07/03/1955	Cria Escola Municipal no Distrito de Goianápolis.
Projeto de Lei nº 102	18/07/1955	Criação de uma escola primária na "Fazenda Areão"

*(**IN:** Centro de Documentação da Câmara Municipal de Anápolis)*

Em relação aos grupos escolares, verificamos a criação de três, de acordo com o projeto de lei n. 57, de 28 de março de 1949. Considera-se grupo escolar quando este possua cinco ou mais turmas de alunos e número igual ou superior de professores, (Art. 28, inciso III decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946).

O Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, no artigo 38, previa que os estabelecimentos de ensino primário, no que diz respeito a construção do edifício escolar, e o aparelhamento do mesmo deveriam seguir as normas estabelecidas em lei.

Os projetos contidos no quadro V estão diretamente vinculados a construções de prédios escolares, reforma de grupo escolar, ampliação de salas, aquisição de mobiliário e utensílios escolares em geral, indicando o cumprimento do decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, pelo governo municipal.

QUADRO V - Construção de Escolas e Aparelhamento		
Tipo de Doc./Data	*Data*	*Assunto*
Projeto de Lei nº 58	19/01/1948	Reforma de um Prédio para funcionamento da Escolar de Goianaz
Projeto de Lei nº 163	10/10/1949	Pedi autorização para compra de terreno referente a construção do Grupo Escolar de Damolândia (repetido)
Projeto de Lei nº 210	22/08/1952	Apresenta requerimento sobre construção do prédio da escola de Goianaz
Projeto de Lei nº 249	27/10/1952	Apresenta requerimento, com referencia á construção de Escola Rural na Fazenda ''Varjão''
Projeto de Lei nº 255	31/10/1952	Outro requerimento sobre a escola de Goianaz

Projeto de Lei nº 149	23/11/1955	Requer auxílio para a construção de uma Escola denominada ''Parque Lua de Mel''

(IN: Centro de Documentação da Câmara Municipal de Anápolis)

O Decreto-Lei nº 8.529, 02 de janeiro de 1946 previa em seu texto a liberdade de ações voltadas para a assistência social. Infere-se de expressões como "organização dos serviços de assistência aos escolares", "sentimento de solidariedade social", "fraternidade humana", políticas públicas voltadas para uma assistência social substancial no período estudado. As Caixas Escolares, instrumento para implementação da assistência social seriam organizadas através dos familiares dos alunos e doações de outros, também poderia ter regulamento próprio:

A comissão de educação e cultura e assistência social da Câmara Municipal de Anápolis, estabeleceu várias discussões sobre à assistência social que deveria ser prestada pelo poder público municipal às instituições educacionais. O que pode ser verificado no trecho que se segue da oitava reunião da comissão

> Como este poder não deseja, por absoluto principio de humanidade, deixar faltar aos alunos menos protegidos da sorte o comezinho conforte de uma veste apropriada aos seus comparecimentos no educandário que frequentam, mas não desejando também vê-los privados de uma alimentação capaz de manter uma perfeita normalidade dos seus organismos, resolveu elaborar a seguinte lei regulando a matéria: Artº 1º Fica o poder executivo autorizado a mandar abrir um crédito suplementar de Cr$ 10.000,00, para complementar do auxílio já prestado pela prefeitura, a Caixa Escolar Dr. Faustino, destinado à manutenção da "sopa escolar". Sala das sessões da câmara municipal de Anápolis, em 13 de Junho de 1950. (LIVRO DE ATAS DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (1948 – 1954) In: Centro de Documentação da Câmara Municipal de Anápolis)

O interessado e responsável pelo encaminhamento deste pedido ao Legislativo foi a Prefeitura de Anápolis-GO, que discriminou o assunto como "Solicitação da diretora do Grupo Escolar Antensina Sant'ana, solicita modificação de Lei." Este processo foi remetido em data de 12-6-50, pelo Sr. Presidente da Câmara, ás comissões de Educação e Cultura e Assistente Social e foi aprovado pelo seu relator Vereador Álvaro Torres e por todo o Plenário.

No quadro abaixo consta a relação de outros documentos relativos as caixas escolares e a assistência social concebida no âmbito educacional:

QUADRO VI – Solidariedade Social e Caixa Escolares		
Tipo de Doc./Nº	***Data***	***Assunto***
Projeto de Lei nº 29	28/03/1950	Concede uniformes aos estudantes do Grupo Escolar Antensina Santana

Projeto de Lei nº 72	09/06/1950	Diretora do Grupo Escolar Antensina Santana Solicita modificação de Lei sobre Caixas Escolares
Projeto de Lei nº 142	18/09/1953	Institui subvenções a Caixas Escolares
Projeto de Lei nº 108	06/08/1955	Criação de merenda nos Grupos Escolares.
Projeto de Lei nº 169	10/10/1957	Requer Auxílio para a Escola Paroquial Stoº Antônio.

(IN: Centro de Documentação da Câmara Municipal de Anápolis)

Considerações finais

Há que se destacar que o trabalho ora apresentado esta em um processo de elaboração e, até o presente momento fizemos o levantamento da documentação que comprava a implementação da lei orgânica do ensino primário no município de Anápolis nas décadas de 1940 e 1950. O próximo passo da pesquisa é a análise dos projetos de leis e das atas da comissão de educação e cultura e assistência social, como o objetivo de compreender como foi o processo da implementação.

Referências

1. ABREU, Sandra Elaine Aires de. Pesquisa e Análise Documental. **Anais do XVI Seminário de Atualização de Práticas docentes:** competências docentes no século XXI e em outros também ... Anápolis: Centro Universitário de Anápolis, 2008.
2. CELLARD, André. "A análise documental". In: POUPART, Jean. A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.
3. LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

15

A ESCOLA PÚBLICA E A LAICIDADE: REFLEXÕES PARA O DEBATE

Daniel Antônio Babugem Mendanha
Faculdade de Educação – UFG
danielbabugem@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é um recorte do tema "Escola Pública e Laicidade", objeto central de investigação de nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), exigido no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG. Dentre os engendramentos resultantes dessas análises, reflexões e pesquisas históricas, documentais e de legislações, optamos aqui por compartilhar, pontualmente, algumas de nossas análises à luz da criticidade e de nossos referenciais teóricos da forma que entendemos ser mais pertinente à natureza dessa produção de texto. Aqui, propomos discutir, criticamente, o caráter laico do Estado e da escola pública, enfatizando a abordagem dada à educação e laicidade nas Constituições que já regeram o país, bem como a relevância e destaque da laicidade no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), e algumas implicações teóricas dos conceitos de Bourdieu em relação à laicidade em nosso contexto educacional.

Palavras-chave

Educação pública; Estado laico; legislação; interferências religiosas.

Introdução

O tema "Escola Pública e a Laicidade", é objeto central de investigação do nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no ano de 2015. A preocupação com o tema surgiu diante da nossa prática como trabalhador de uma instituição educacional pública, assim como no lugar de acadêmico de um curso de licenciatura, estagiário no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e pais de crianças de escola pública municipal em Goiânia. Notamos, nestes espaços, em sentido crescente, certas interferências de cunho religioso, que se dão de diferentes formas. Diante disso, por considerarmos que a laicidade deve se estender ao espaço público, é que elegemos este tema para investigar, para assim, compreender melhor como essas práticas são elucidadas a luz da teoria.

A partir das investigações realizadas, que ainda estão em desenvolvimento, elegemos quatro pontos para debatermos neste texto e apresentar e os intitulamos da seguinte maneira para melhor compreensão: primeiro, "O estado, a escola pública e a laicidade no cenário histórico e político atuais"; segundo, "O estado, a escola pública e a laicidade nas Constituições"; terceiro, "A laicidade no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" e quarto, sobre o nosso referencial teórico: "Elementos da Escola Pública e Laica a partir de alguns conceitos de Bourdieu"

Estado e laicidade: alguns apontamentos do cenário atual

Não é possível ignorar o cenário atual no que se refere a interferência da religião no espaço

público. É notória a constatação de que vivemos um tempo que, diante disso, faz se necessária a discussão de um Estado, considerado legalmente laico, na escola pública, pois o espaço escolar também é um lugar de contradições, conflitos e confrontos. Certamente que, diante de um momento na qual interesses individuais de motivações golpistas, fundamentalistas e antidemocráticas, podemos ser questionados a respeito da relevância e da urgência de discutirmos a laicidade na escola pública, como também de suas relações com o contexto histórico atual.

Diante da histórica influência que o cristianismo, representado pela Igreja Católica, exerceu, e exerce, sobre o Estado e suas instituições, diante do fenômeno e processos mais recentes da crescente influência setores cristãos decorrentes de ideologias fundamentalistas vêm buscando, e ganhando espaços em várias instâncias do Estado, particularmente na educação, é que se dá, também, a necessidade de investigações e discussões dessa natureza. Portanto sentimos a necessidade de debater sobre o princípio da laicidade, dado o fato de que a escola é constantemente assediada pelos proselitismos religiosos e fundamentalistas de diversos grupos, mesmo diante do fato legal de que a laicidade no Brasil é um princípio constitucional.

Não é raro deparar-nos com notícias, nas mídias impressas, televisivas e online, sobre práticas da sociedade civil e do próprio poder público, em suas esferas legislativa, judiciária e executiva, que ferem o princípio do Estado laico. Dos três poderes, o legislativo é o que mais tem se destacado em atuações que ignoram este caráter. Exemplos, distribuídos por todo o país, não faltam.

A Câmara Municipal da capital de Santa Catarina, Florianópolis, aprovou uma lei que obriga escolas, públicas e privadas, terem exemplares de bíblias em local de destaque de suas bibliotecas. Esta lei municipal (nº 9.734, de 11 de março de 2015), foi redigida e proposta por um "vereador/bispo" do Partido Republicano Brasileiro (PRB), legenda ligada à Igreja Universal do Reino de Deus. Ou seja, ao invés de investir em livros literários e científicos para compor as bibliotecas escolares, opta-se por um material específico das religiões cristãs.(Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/03/lei-obriga-escolas-de-florianopolis-ter-biblias-em-local-dedestaque.html>. Acesso em 31 de mar. 2015.)

Outro episódio, ocorreu em Minas Gerais, no município de Coronel Fabriciano, onde a prefeita sancionou o projeto de lei 2.559/2015 que cria "O dia municipal da esposa do Pastor". O projeto de lei foi criado pela "vereadora/pastora" e aprovado por unanimidade na câmara de vereadores desse município de aproximadamente cem mil habitantes. Como se não bastasse a atitude "antirrepublicana" de legislar para os próprios interesses e convicções ideológicas, essa lei expressa

claramente o discurso machista do "antagonismo" da mulher e seu papel secundário diante da hegemonia masculina. (Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/brasil/prefeita-sanciona-lei-que-cria-dia-municipal-da-esposa-do-pastor-gera-polemica-em-mg-15588180.html>. Acesso em 15 de abr. 2015.)

Outro episódio, significativo, originário de representantes do Legislativo, é a proposta de Emenda Constitucional (PEC) do deputado federal Cabo Daciolo, que propunha alterar a redação do Artigo 1º da Constituição que diz que "todo poder emana do povo" para "todo poder emana de Deus". Contudo, antes da proposta ser anunciada ao plenário por seu autor, o mesmo desistiu da tribuna devido pressão interna de seu partido, o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). (Disponível em: <http://oglobo.globo.com/brasil/cabo-daciolo-protocola-pec-sobre-deus-para-mudar-constituicao-contrariando-psol-15699861?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=O+Globo>. Acesso em 03 de abr. 2015.)

Para não destacarmos somente ocorrências da falta de observância ao princípio da laicidade no Legislativo, destacaremos, a título de exemplo desta imposição, mais dois casos: um do poder Judiciário e outro do Executivo. O primeiro, é referente à decisão de juiz da 4ª Vara Criminal de Goiânia, que no ano de 2004, ao considerar a liberdade condicional dada á Vilma Martins, acusada de sequestrar crianças, subordinou a condicional a obrigação de "frequência a entidades religiosas de formação cristã" pela condenada (Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2008-ago-26/juiz_recomenda_igreja_vilma_martins_causa_polemica>. Acesso em 15 de abr. 2015.)

O segundo caso, protagonizado pelo poder Executivo, também em Goiás, se trata da Lei de nº 18.765/15, proposta e sancionada pelo Governador Marconi Perilo. Esta lei isenta igrejas do pagamento de ICMS na compra de materiais de construção e equipamentos dessa natureza para edificação de templos religiosos. Vale observar que a mesma gestão que promove cortes no orçamento do Estado, que sofre críticas pela falta de investimento na educação, abre mão de recursos vindo dos impostos que deveriam ser pagos na compra de materiais de construção por instituições religiosas. (Disponível em: <http://al-go.jusbrasil.com.br/noticias/161467242/lei-que-visa-incrementar-turismo-religioso-entra-em-vigor-no-estado>. Acesso em 15 de abril. 2015.)

Enfim, sobre o que podemos chamar de não cumprimento dos princípios laicos, o poder público sai na frente, dando exemplo e abrindo espaços para que os templos imponham suas religiões de forma quase natural. Há "incontáveis" episódios dessa natureza, em que os entes públicos ignoram

o caráter não-confessional do Estado, permitindo a efetivação de interferências que ferem a liberdades individuais, a diversidade cultural e a laicidade, que são princípios garantidos pela Constituição Federal de 1988.

As Constituições brasileiras e a laicidade na escola

Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.
(Art. 72 § 6º Constituição de 1891)

Das sete constituições que já regeram o Brasil, somente a primeira, a de 1824, do Império Brasileiro, não garantia qualquer princípio laico em seus artigos. Isso se deu em função de que o Estado Monárquico tinha como princípio a religião católica como a religião oficial do Brasil. Não havia separação entre Estado e igreja, como é explicitado no Artigo 5º desta Lei: "A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império". Esta Carta Magna, no Artigo 69º é promulgada "por Graça de Deus...". Ou seja, a relação "Estado-Igreja", é regulamentada legalmente como podemos ver no parágrafo II do Artigo 102, ao estabelecer que é atribuição do Imperador "Nomear Bispos, e prover os Benefícios Eclesiásticos." (Constituição Política do Império do Brasil, 1824)

Ou seja, seria contraditório se esta lei anunciasse qualquer indício de laicidade em um tempo que a religião católica era uma extensão do Estado e nenhuma outra religião era permitida. No que se refere à educação, a Constituição de 1824 é discreta em sua abordagem, dedicando um trecho pequeno constituído por um pouco mais de uma dúzia de palavras no Artigo 179, na qual esta lei garantiria "a instrução primaria, e gratuita a todos os cidadãos" e "colégios, e universidades, onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes", o conhecido "*triviun*". (Constituição Política do Império do Brasil, 1824)

As seis demais constituições, a exemplo da primeira Constituição republicana, promulgada no ano de 1891, como registramos na epígrafe deste texto, vedavam o Estado de embaraçar, como também subvencionar (subsidiar, manter ou financiar) qualquer crença ou culto religioso. Essas seis constituições trazem praticamente a mesma redação em seus artigos e parágrafos sobre liberdades individuais e religiosas, essencialmente, todas elas apontam redações semelhantes no que se refere ao princípio de laicidade do Estado brasileiro.

A atual Constituição, promulgada no ano de 1988, ressalta:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

> I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesses públicos. (BRASIL, 1988)

Contudo, mesmo assegurando o caráter laico do Estado, as contradições, destas Constituições, se fazem presente. Na educação, por exemplo, com exceção da primeira Constituição republicana (1891), todas as outras, com algumas particularidades, determinam a obrigatoriedade da oferta de Ensino Religioso na escola pública, contudo com frequência facultativa. Outra incoerência, está nos textos de introdução que promulgam as nossas constituições, incluindo a vigente, quando os autodenominados "representantes" do povo brasileiro invocam a "proteção de Deus" para a promulgação das cartas magnas do país numa irônica contradição constitucional republicana. Pois o que difere um Estado republicano, são os princípios laicos e não religiosos. Citamos como referência o trecho da Constituição de 1988:

> Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, 1988)

Nota-se ainda que a Constituição de 1891, que marca a implantação do sistema republicano no país, é a única que traz o termo "leigo" (laico), relacionando-o diretamente à educação pública de forma inédita e exclusiva. Passado mais de um século da promulgação desta Constituição, não tivemos outra que enfrentasse a questão da laicidade de forma tão explícita. Nem mesmo a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – (1996), expressa de forma tão declarada a laicidade como a nossa primeira legislação republicana.

Vale retornar para a primeira Constituição, promulgada pelo Imperador português Dom Pedro I em 1824, ressaltando que não era perturbador para um Brasil da primeira metade do século XIX, não ser um Estado laico. O que chama atenção é o Brasil de hoje, o Esrado brasileiro que parece ver com naturalidade frequência da interferência religiosa em seus espaços. Vemos isso, no poder executivo que isenta as igrejas* do pagamento de impostos, no presidente da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, conivente com pagamentos indevidos de salários de um padre que é funcionário fantasma há vários anos, no episódio em que parlamentares rezam na Câmara Federal e outros que

* A lei nº 18.765, de 07 de janeiro de 2015, proposta pelo governador Marconi Perilo e sancionada pela Assembleia Legislativa de Goiás.

evidenciam desrespeito à democracia e ao princípio do Estado laico!

É perturbador, pois já se passaram quase 200 anos e algumas práticas da relação oficial entre "Estado e Igreja" perduram, já que os poderes públicos ainda estão a "prover os Benefícios Eclesiásticos" e os "bispos" a "nomear"(por meio poder econômico e político) aqueles que ocupam o poder público por meio de cargos eletivos.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a tentativas de laicidade

Na década de 1930, o Brasil vivia uma grande efervescência política, cultural e social, principalmente em função das disputas políticas que levaram à revolução liderada por Getúlio Vargas e que instaurou o "Estado Novo". Um pouco antes disso, na década de 1920, iniciava-se o movimento da educação que culminou em 1932 na impactante publicação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", documento este, destinado à sociedade civil, estudiosos da educação e principalmente ao poder público. O manifesto se autodenominou como um documento que propõe a reconstrução e as bases do sistema educacional do Brasil. Redigido sob a responsabilidade de Fernando de Azevedo e sob a liderança, também, de seus colegas Lourenço Filho e Anízio Teixeira, o Manifesto foi assinado por 23 homens e 3 mulheres, eminentes intelectuais e estudiosos da educação daquela época. A respeito do tema deste estudo, o Manifesto declarava:

> A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. (AZEVEDO et al., 1984)

O Manifesto é talvez o mais importante documento educacional sobre "Escola Pública e Laicidade", já que nos encontrávamos num contexto de acalorados embates sobre educação e disputa política e ideológica entre o ensino confessional, propagado e defendido pela Igreja Católica e a educação pública, gratuita e laica, defendida pelos Pioneiros da Educação Nova. A laicidade, dentre outros, é o primeiro ponto de destaque do documento, demonstrando o quanto estava em voga a disputa ideológica laicidade e confessional. Sobre as repercussões do manifesto, a maior delas, é a laicidade, já que o documento se torna uma ameaça ao monopólio católico da educação no Brasil.

Sobre isso, um trecho de um pequeno documentário da "UNIVESP TV"[75] constrói uma cena interessante em que Fernando de Azevedo é transportado para o futuro, para uma escola pública de

[75] UNIVESPTV. Os Pioneiros, entusiastas da Educação Nova (1/2). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f6LTmh7Vn04>. Acesso em: 28 de jul. 2015.
UNIVESPTV. Os Pioneiros, entusiastas da Educação Nova (2/2). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ybp6pzgLyQ8>. Acesso em: 28 de jul. 2015.

nossos dias, a fim de constatar se as propostas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova haviam sido concretizadas. O intelectual vivencia vários elementos presentes nessa escola que foram propostos pelo Manifesto que fez parte. No entanto, ele se depara nas dependências dessa escola com dois símbolos religiosos católicos, um deles, na sala da diretora, diante disso ele se indaga em pensamento: "Será que ainda não alcançamos a escola laica?". A viagem ao futuro, realizada por Fernando de Azevedo, demonstra a importância e o quanto o Manifesto influenciou a educação brasileira, como também, a não consolidação da laicidade na escola pública.

A implantação das bases propostas pelo manifesto, como a laicidade, confrontavam os interesses da Igreja Católica, ameaçando seus capitais político, simbólico e igualmente o econômico, já que a maioria das verbas da educação eram dirigidas às instituições católicas de ensino. Então, cabe-nos aqui questionar o argumento de que igreja romana estava preocupada com uma perda de referência moral da sociedade em virtude de uma educação progressista, não agregada à religião católica, em oposição a uma educação tradicional/confessional e de reprodução da ordem social vigente.

Elementos da Escola pública laica a partir de alguns conceitos de Bourdieu

O pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu traz vários conceitos sobre estruturas sociais e de poder que se constata a partir de um olhar atento à escola no tocante às relações entre as investidas de determinados grupos dominantes para manutenção de seus interesses e o caráter laico da escola pública. A escola, para Pierre Bourdieu, é um campo social, ou seja, um lugar onde são travadas disputas simbólicas em função da reprodução de um tipo de capital ou "*habitus*", que são ações, práticas e discursos de determinados grupos, ou seja, "campo" é o território simbólico pelo qual os grupos, ou classes, lutam para a implantação do seu *habitus*.

O tipo de conhecimento valorizado pela escola, a influência religiosa presente no *habitus* da comunidade escolar, sua rotina e cultura, constituem também de certa forma, o que Bourdieu chama de "sistema simbólico". A ideia de "sistema simbólico" presente no livro *O Poder Simbólico*, de Pierre Bourdieu (1989, p. 8) é abordada como "estrutura estruturante" dos campos sociais, que dentre outros modos, formam, influenciam e controlam estruturas sociais como a escola. Vejamos como a citação seguinte amplia e explicita isso:

> [...]os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra(violência simbólica) dando reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados. (Bourdieu, 1989, p. 11)

Logo, a partir do trecho supracitado, as classes dominantes fazem uso dos sistemas simbólicos, como os exemplifica o proselitismo ideológico e religioso no campo da escola, não com a criticidade e reflexão, mas como instrumento de imposição de uma classe hegemônica, e sua "construção de realidade" sobre a outra, de forma que constitui-se "violência simbólica". Esta discussão nos traz para desdobramentos relacionados ao "capital religioso" que é também componente e instrumento desse sistema simbólico, como afirma a citação anterior de Bourdieu (1992, p.67) com vistas à "dominação de uma classe sobre a outra" e que ele "contribui para a perpetuação e para a reprodução da ordem social (…)". Silva (1995), delimita de forma objetiva e simples o conceito de capital cultura em Bourdieu:

> Capital cultural indica acesso a conhecimento e informações ligadas a uma cultura específica; aquela que é considerada como a mais legítima ou superior pela sociedade como um todo. Uma das características consideradas típicas do grupo dominante é conseguir se legitimar e legitimar sua cultura como a melhor, i.e., a que tem valor simbólico. (SILVA, 1995, p. 27)

Pode-se considerar então, que os diversos tipos de capital são instrumentos para legitimar a dominação das classes hegemônicas, quando essa mesma classe impõe sobre as outras, não somente seu poder econômico, mas para, também, nos diversos campos de disputa social, perpetuá-lo através de seu "capital religioso". Logo, cabe-nos inquirir: como o capital religioso é trabalhado na escola? A laicidade faz parte da estratégia de reconversão? Quanto a essas perguntas, retomaremos alguns pontos que já citamos no decorrer deste trabalho, permeando-os com os conceitos teóricos de Bourdieu. Começando por "qual e como o capital religioso é trabalhado na escola", retomamos a cena do documentário, citado anteriormente no tópico sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na qual Fernando de Azevedo faz uma viagem ao futuro e constata a presença de símbolos da religião católica na escola pública que visitava. Os supostos diálogos estabelecidos entre a direção e o personagem, a respeito dos símbolos cristãos nas paredes escolares, é interessante para notar esta relação não superada. Por inúmeras vezes, nas dezenas de escolas públicas que conheci em minha trajetória como aluno, pai, servidor público e acadêmico, não me lembro da escola que não havia símbolos religiosos cristãos pendurados nas paredes da secretaria, no gabinete da direção ou em calendários na sala de professores. Os exemplos mostram explicitamente qual a religião hegemônica ou dominante está presente nas escolas brasileiras, que é a cristã, essencialmente católica e evangélica. Ou será que alguém vê símbolos de outras religiões como as de origem africana ou de outras origens? O modo como o capital religioso é trabalhado na escola se dá de várias maneiras, uma delas, através de símbolos religiosos presentes nas escolas, portanto existem mais elementos que esses, como as orações religiosas feitas nas acolhidas semanais nos pátios das escolas públicas, os

devocionais diários feitos pelos professores nas salas de aula e em agradecimento à merenda escolar, distribuição do Novo Testamento por organizações evangélicas, e ainda, as festas cristãs da páscoa e cantatas de natal presentes no calendário escolar.

Enfim, as classes hegemônicas, fazem uso de um sistema simbólico composto por seus capitais cultural, social e religioso, como também, do *habitus* para legitimação de seu poder, entre eles o econômico, e da violência simbólica, que é assimilada e tida como natural pelos dominados. O capital simbólico e religioso das classes dominadoras, bem como sua legitimação, possibilitam o consentimento dos dominados à dominação, enquanto a escola, que é um campo social, um espaço simbólico de disputa de poder entre o confessional e o laico, é locus estratégico para legitimação dessa dominação.

Referências Bibliográficas

1. AZEVEDO, F. et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos . Rio de Janeiro, v. 65, n. 150, p. 407-425, mai./ago. 1984.
2. BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado 1996.
3. BRASIL. Constituição (1824). **Constituicão Politica do Imperio do Brazil.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em 15 de abr. 2015.
4. BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em 15 de abr. 2015.
5. BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em 15 de abr. 2015
6. BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em 15 de abr. 2015
7. BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em 15 de abr. 2015
8. BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em 15 de abr. 2015
9. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988.
10. BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico, Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.CARIA, Alcir de Souza.
11. GOIÁS (Estado). Lei nº 18.765, de 07 de Janeiro de 2015. Autoriza a concessão de benefício fiscal, para efeito de incrementar o turismo, na forma que especifica. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=11856>. Acesso em 03 de abr. 2015.
12. PASSOS, Anderson. Juiz de Goiás recomenda igreja a Vilma Martins e causa polêmica.
13. SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital Cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, Rio de Janeiro,v.1, n.2,p.24-36, jul./dez. 1995. Disponível em <http://repositorio.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilvaINFORMAREv1n2.pdf>. Acesso em 15 abr. 2015.

Simpósio temático 08
Fundamentos da psicanálise e possíveis relações com a educação e a psicologia

Coordenação: Cristóvão Giovani Burgarelli; Marcelo Rythowem; Dayanna Pereira dos Santos

Comunicações

1. *A relação arte e psicanálise freudiana compondo fundamentos para o sujeito do inconsciente e sua universalidade* - Mariah Neves Guerra; Cristóvão Giovani Burgarelli

2. *A relação entre o sujeito e a realidade psíquica* - Cristóvão Giovani Burgarelli; Henrique Batista Almeida; Jaquelyne Rosatto Melo

3. *Considerações sobre pesquisa teórica em psicanálise* - Rafaela Brandão Alves; Mariah Neves Guerra

4. *Algumas reflexões sobre a pesquisa em psicanálise* - Lana Magna Sousa Braz; Bruno Fiuza Franco

Simpósio Temático 08
FUNDAMENTOS DA PSICANÁLISE E POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO E A PSICOLOGIA

Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli
Universidade Federal de Goiás
E-mail: crgiovani@gmail.com
Doutorando Marcelo Rythowem
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins e PPGE-FE/UFG
E-mail: marcelorythowem@gmail.com
Doutoranda Dayanna Pereira dos Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e PPGE-FE/UFG
E-mail: dayannagyn@hotmail.com

EMENTA

Tomando como referência básica os fundamentos da psicanálise, este simpósiotemático propõe-se a pensar algumas questões, a nosso ver, caras tanto à Educação quanto àPsicologia. Perguntando-nos, primeiramente, o que é o inconsciente e quais suas implicaçõescom os demais conceitos fundamentais da psicanálise, pretendemos nos aproximar dasseguintes interrogações: Qual é o objeto e qual é o método da psicanálise? Por que ela sedistingue radicalmente de outros campos que lhe parecem tão próximos, como a psicologia, afilosofia e a pedagogia? Apesar dessa diferença radical quais as aproximações possíveis? Emque consiste o retorno de Lacan a Freud? O que se pode depreender quando se fala queestudar Lacan é importante, na atualidade, porque consta de sua elaboração uma teoria dalinguagem? Como articular os conceitos da psicanálise com a discussão atual sobre arte,cultura e subjetividade? Como situar com esse referencial o processo de causação de umsujeito? O que é o sujeito da psicanálise, o sujeito inconsciente, ou o sujeito do desejo? O quedizer da problemática sujeito-inconsciente-civilização? A partir desse arcabouço teórico, quenovo olhar se pode lançar a algumas empreitadas constitutivas da proposta básica daFaculdade de Educação, tais como: educação infantil, entrada da criança na linguagem,alfabetização, processo de leitura e escrita, arte e literatura, enfim o processo de formação (doaluno, do professor e do psicólogo).

JUSTIFICATIVA

Este simpósio temático poderá despertar interesse devido aos estudos e discussões jáiniciados no âmbito da graduação em Pedagogia (principalmente nas disciplinas“Alfabetização e letramento” e “Fundamentos e metodologia de Lingua Portuguesa”), da pósgraduaçãoda FE-UFG (mestrado e doutorado em Educação e

mestrado em Psicologia), bemcomo no âmbito de sua extensão à comunidade, caminho que se mantém aberto há muitosanos a estudantes de diversos cursos, a professores, psicólogos, psicanalistas e outrosprofissionais.

Referências

1. BURGARELLI, C. G. *Escrita e corpo pulsional*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.
2. _____. Desejo de encadear letras. *Educação em revista*, vol. 25, dossiê *Psicanálise e educação*, 2009.
3. _____. A implicação da escola com a literatura. In: PESSOA, J. M. (Org.). *Literatura e educação no conto de Bariani Ortencio*. Goiânia, Editora da PUC Goiás; Kelps, 2011.
4. _____. Em torno da letra: linguagem, ensino e subjetividade. *Inter-Ação*, vol. 37, n.1, 2012.
5. BURGARELLI, C. G; ROSA, P.R. Alguns efeitos do discurso da ciência na atualidade. *Educação em questão*, vol. 25, 2010.
6. CARVALHO Maria Alice de Souza. *Escrita, repetição e elaboração*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
7. FREUD, Sigmund. Edição Standard das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1980:
8. – Três ensaios sobre a sexualidade, no vol. VII – Fragmento da análise de um caso de histeria, no vol. VII – Análise de uma fobia em um menino de cinco anos, no vol. X – Notas sobre um caso de neurose obsessiva, no vol. X – Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranoia (Dementia paranoides), no vol. XII – História de uma neurose infantil, no vol. XVII – Além do princípio do prazer, no vol. XVIII – O mal-estar na civilização, no vol. XXI – Esboço de psicanálise [1938/1940] – Análise terminável e interminável [1937] – Construções em análise [1937]
9. JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975.
10. LACAN, J. Subversão do sujeito e dialética do desejo. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1998.
11. _____. *O seminário, livro 5*: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
12. _____. *O seminário, livro 6*: o desejo e sua interpretação. Tradução provisória / CE _____. *O seminário, livro 7*: a ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. _____. *O seminário, livro 11*: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
13. LEÃO, Deusmaura V. *Aquisição da linguagem escrita*: *efeitos de significantes*. Goiânia: Editora da PUC, 2011
14. RIBEIRO, Pollyanna R. *Discurso pedagógigo e discurso universitário: uma aproximação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
15. SANTOS, Lindalva P. *Implicações do campo da psicanálise para a prática educativa no cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
16. SAUSSURE, F. *Curso de Linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1973.
17. SOUZA, Luciana S. de Freitas. *Subjetividade, educação e transmissão simbólica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

01

A RELAÇÃO ARTE E PSICANÁLISE FREUDIANA COMPONDO FUNDAMENTOS PARA O SUJEITO DO INCONSCIENTE E SUA UNIVERSALIDADE

Mariah Neves Guerra
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia – UFG
mariahnguerra@gmail.com
Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli
Universidade Federal de Goiás
crgiovani@gmail.com

Resumo

Compõe a história da psicanálise sua relação com a arte, que é feita inúmeras vezes e de formas variadas, desde Freud até a atualidade. Então, por que essa relação é tão frequentemente estabelecida e como ela se dá? Para responder a estas questões que exigem fôlego de leitura, já que é extensa a literatura psicanalítica, este trabalho priorizou a relação de Freud com a arte. Para isto, foi analisada parte da obra de Freud e de outros psicanalistas que se debruçaram sobre esta questão. Foi percebido que Freud faz uso da arte para compor a psicanálise e isto é feito de quatro formas diferentes: 1) para ilustrar, exemplificar descobertas clínicas; 2) para ser a contraprova de achados clínicos fazendo o movimento de ligar a singularidade da clínica à universalidade da arte; 3) como identificação, seja ao artista, seja aos personagens; 4) para trabalhar a experiência do espectador diante da obra de arte, a estética psicanalítica. Tais formas ocorrem frequentemente, simultaneamente e sem essa sistematização, no entanto, este panorama do uso da arte pela psicanálise explicitou o caráter fundamental da arte para a psicanálise e o seu uso ao compor a teorização freudiana. A arte, compreendida como um elemento cultural é fundamental para explicitar o que há de universal nas elaborações clínicas feitas a partir da singularidade dos pacientes. Assim, ao pesquisar a relação arte e psicanálise foram encontrados fundamentos do que é sujeito e arte para a psicanálise; para a psicanálise tanto no sujeito quanto na arte residem o singular e o universal.

Palavras-chave: Psicanálise; Arte; Singular; Universal.

Compõe a história da psicanálise sua relação com a arte, que é feita inúmeras vezes e de formas variadas, desde Freud até a atualidade. Então, por que essa relação é tão frequentemente estabelecida e como ela se dá? Para responder a estas questões que exigem fôlego de leitura, já que é extensa a literatura psicanalítica, este trabalho priorizou a relação de Freud, fundador da psicanálise, com a arte. Para isto, foi analisada parte da obra de Freud e de outros psicanalistas e autores que se debruçaram sobre a questão da relação psicanálise e arte.

Percorrer a história da psicanálise é uma importante forma de compreender sua epistemologia. Ao buscar a história da relação entre a psicanálise feita por Freud com a arte foi possível compreender como esta se dá e o motivo dela ser feita. A partir disto também foi possível extrair alguns fundamentos deste saber, como um delineamento do sujeito da psicanálise e o que ela compreende por arte.

A partir do estudo de textos de Freud e de outros autores, especialmente do livro *Freud, pensador da cultura* de Mezan (2006), foi percebido que Freud faz uso da arte para compor a psicanálise e este uso é feito de quatro formas diferentes: 1) para ilustrar, exemplificar descobertas

clínicas; 2) para ser a contraprova de achados clínicos fazendo o movimento de ligar a singularidade da clínica à universalidade da arte; 3) como identificação, seja ao artista, seja aos personagens; 4) para trabalhar a experiência do espectador diante da obra de arte, a estética psicanalítica.

Tais formas ocorrem frequentemente, simultaneamente e sem esta sistematização. No entanto, este panorama e esquematização do uso da arte pela psicanálise organizados nesta pesquisa explicitaram questões importantes. Foi evidenciado o caráter fundamental da arte para a psicanálise e o seu uso ao compor a teorização psicanalítica. A arte, compreendida como um elemento cultural é fundamental para explicitar o que há de universal nas elaborações clínicas feitas a partir da singularidade dos pacientes.

As três fontes da psicanálise

Desde os tempos de fundação da psicanálise são muito frequentes as relações feitas entre esta e variadas formas de arte. Freud (1919) afirma que a arte chega onde a ciência não consegue chegar. O psicanalista faz uso das artes de formas variadas em inúmeros momentos de sua obra, como em trabalhos sobre o processo de criação do artista, ao aproximar o trabalho psicanalítico ao fazer poético, ao desenvolver conceitos com referências nas tragédias gregas e obras de Shakespeare, entre outras formas. Dos textos clínicos aos culturais, Freud produziu importantes e inaugurais relações com a arte (RIVERA, 2005).

Mezan em seu livro *Freud, pensador da cultura* (2006), escreve sobre a relação de Freud com a cultura, como utilizou das referências culturais em sua obra psicanalítica e como estas são essenciais para a invenção da teoria psicanalítica. Dentre as referências culturais utilizadas pelo criador da psicanálise está a arte. Neste trabalho Mezan percorre toda a obra freudiana rastreando as referências culturais utilizadas por Freud para saber quais foram e que uso fez delas. Em sua pesquisa fica evidente que havia em Freud a preocupação de que sua disciplina não se restringisse à clínica e que se estendesse à investigação psicanalítica das manifestações culturais. Tanto que para Freud sua produção preferida foi *Totem e Tabu*, em que é feito um deslocamento da psicanálise individual para a dimensão das relações sociais.

Esta relação da psicanálise com o individual e o cultural pode ser compreendida da seguinte forma, sendo esta uma das direções tomadas pela teoria freudiana da cultura:

> a psicanálise, desvendando os processos inconscientes, não teria porque se privar de demonstrar o funcionamento de tais processos em outros domínios da atividade humana. O postulado implícito dessa posição é a unidade de espírito, que seria discernível em qualquer dos seus produtos, em especial naqueles que trazem o selo da imaginação criadora – é o paralelo que se estabelece (...) entre a formação das fantasias inconscientes e a criação literária (MEZAN, 2006, p. 158).

Segundo Loureiro (2006), em 1890 é formalizado por Freud em *A Interpretação dos sonhos* o primeiro grande modelo de aparelho psíquico sendo composto por: inconsciente e pré-consciente/consciente, divididos por uma barreira de recalque que tende a expulsar determinadas representações do consciente para o inconsciente. Sua elaboração central, o conceito de inconsciente contém a existência do contraditório, a abertura do psiquismo para o somático. Assim, o sujeito da psicanálise é cindido, vive em permanente conflito, sendo impossível se autoconhecer completamente.

Com a elaboração freudiana do inconsciente é estabelecida uma das principais características do sujeito constituído pela psicanálise. *Sujeito* porque se trata da visão de homem que a psicanálise engendra, o que se estende para sua visão de mundo, com isso, o conceito do inconsciente é um importante fundamento epistemológico da psicanálise. Consequência disso é que as características do sujeito do inconsciente não foram restringidas à clínica – lugar primeiro da escuta freudiana -, e se estenderam às manifestações culturais.

Denominadas de *três fontes da psicanálise*, Mezan (2006) pontua referências constantemente presentes e imbricadas na produção psicanalítica de Freud: o discurso dos pacientes, a autoanálise e o recurso à cultura. Esta relação com a cultura não se dá como aplicação das teorias psicológicas individuas da clínica aos processos sociais. A dimensão cultural é recorrida como garantia de universalidade e objetividade dos processos implícitos dos pacientes e explícitos da autoanálise de Freud pela forma já racionalizada em que são expostos.

Em muitos momentos a arte, por exemplo, é trazida por Freud como forma de materialização de suas fantasias inconscientes e de seus pacientes. Com isso, a arte entra não apenas como uma ilustração, ainda que esta seja feita em alguns momentos. Mais do que ilustração, a referência cultural é uma etapa muito importante na invenção psicanalítica de Freud por carregar a relação com o universal (Mezan, 2006). Por exemplo, em seu trabalho como analista, Freud começa a descobrir as fantasias edipianas na fala de seus pacientes. Também as percebe no relato de seus próprios sonhos em sua autoanálise. A partir disso, na escrita de sua obra, Freud faz referência à peça de Sófocles, da época da Grécia clássica provando assim a semelhança dos conteúdos inconscientes por identificação ao personagem. Esta referência é usada pelo psicanalista como prova do alcance universal de sua descoberta.

Assim, essa compreensão de *universal* nomeado por Mezan (2006) seria a respeito do sujeito em seu tempo e espaço, e também em relação à própria arte. É possível perceber que nesta

relação entre pacientes, Freud e arte é transmitida implicitamente a noção de universalidade ao sujeito e à arte.

Do singular ao universal

De acordo com Mezan (2006) as referências culturais vieram inicialmente nos primeiros escritos psicológicos de Freud como ilustração da concepção dinâmica do psiquismo; diziam com outras palavras a fala dos pacientes sem nelas estarem contidas interpretações, atribuições de sentido ou sendo extraídas consequências.

Partindo de casos clínicos, passando pela história da humanidade e da literatura, chegou-se na universalidade referenciada na humanidade. Houve o movimento da clínica para a referência cultura, do singular ao universal, e também do patológico para o normal. A passagem do singular ao universal como recurso do patrimônio cultural é um dos mecanismos de argumentação mais frequentes de Freud.

O elemento cultural é usado como contraprova para interpretar universalizando algo da esfera individual ou clínica ou autoanalítica, para tirar da esfera do individual e colocar na esfera do social como algo possível de ocorrer com todos os seres humanos. Há então algo em comum, que comunica o individual com o social, a fala do sujeito na clínica com as produções culturais: o inconsciente.

A referência cultura é usada por Freud simultaneamente à interpretação. Assim, algum conteúdo clínico de seus pacientes era associado a alguma referência cultural, de forma que esse conteúdo era universalizado como dinâmica psíquica geral. Nessa universalização há um paralelo entre a ontogênese (do ser, indivíduo) e a filogênese (da espécie). Assim Freud faz a ligação do individual ao cultural.

"(...) A referência cultural vai agora assumir, com toda a intensidade, a função máxima de elidir a culpabilidade inerente à exploração dos domínios obscuros e abissais do inconsciente humano" (MEZAN, 2006, p.222). A universalização também veio como forma de compartilhar a culpa, de acordo com Mezan. Um importante exemplo é o encadeamento feito por Freud ao descobrir o complexo de Édipo, que se deu a partir de si ao comprovar o próprio amor por sua mãe e ciúmes contra seu pai, a partir da escuta de seus pacientes, dos mitos de nascimentos de heróis e fundadores de religiões e da associação com a peça de Sófocles e do Hamlet de Shakespeare. Há aqui o entrelaçamento das quatro formas de relação da produção psicanalítica freudiana com a arte, formas essas possíveis de se inferir a partir da leitura de Mezan (2006) da obra de Freud. Há a ilustração, a

universalização, a identificação e a questão de quem frui da arte, e tal produção passou pela autoanálise de Freud, pela fala dos pacientes e pelo uso da referência cultural. Como conclusão houve a universalização do complexo de Édipo à infância, o que para Mezan essa universalização do desejo em si feita por Freud está ligada à culpa. Esta culpa é compartilhada quando um espectador da arte se identifica com Édipo, questão essa da estética freudiana. "Freud evoca primeiro a emoção sentida pelo espectador ao assistir à peça, atribuindo tal emoção à revivescência de um sentimento efetivamente experimentado (...)" (MEZAN, 2006, p.226). Na fantasia inconsciente do espectador ele é semelhante ao Édipo, se identifica com o personagem e recua horrorizado através da repressão que separa seu presenta da infância.

A estética freudiana

Mezan (2006) enfatiza a importância dos chistes na obra freudiana. Ainda que tenham aparecido inicialmente como análogos aos sonhos, irão explicitar novos pontos importantes. Isto porque, diferentemente dos sonhos e dos atos falhos, que tentam manter como secreto seus conteúdos, os chistes são produzidos para serem comunicados a alguém "integrando assim na análise a dimensão intersubjetiva característica dos processos culturais" (p.251). O estudo sobre os chistes introduzem a base para a estética freudiana, que passa pela questão econômica do psiquismo relativa ao jogo prazer e desprazer.

A estética freudiana questiona o efeito que a obra de arte produz sobre o espectador, seu destinatário, efeito esse sentido nas qualificações prazer e desprazer podendo ir do êxtase ao horror. A partir da estética freudiana fica mais claro pensar o que seria arte para a psicanálise freudiana e como são feitos os trabalhos a partir dessa relação.

Os chistes estariam inseridos na estética freudiana, de acordo com Mezan (2006) em sua leitura de Freud. Na estética freudiana há objeto, há conflito de forças psíquicas e há finalidade, sendo que o resultado do conflito e a própria finalidade são o prazer ou o desprazer da própria experiência. Há em comum entre os chistes e a produção literária que ambos estão sob uma estrutura, partem de determinado conteúdo e são capazes de proporcionar prazer a outro sujeito.

Tanto nos chistes, quanto nos sonhos, e sendo possível estender à experiência estética da arte, cumprem a função de "abrir caminho para fontes de prazer reprimidas e de origem infantil" (MEZAN, 2006, p.259). A grande diferença é que tanto os chistes como a arte são destinados a serem comunicados, enquanto os sonhos não.

Mezan (2006) sintetiza o que Freud fez em seus estudos sobre arte:

> (...) partindo da distinção entre a técnica artesanal, encarregada de fornecer o prazer preliminar, e o elemento propriamente ideacional que se exprime por seu intermédio, a análise procurará pôr à mostra as representações reprimidas a que o conteúdo manifesto alude de modo indireto, estabelecendo assim o balanço em termos de prazer-desprazer tanto do lado do autor quanto do destinatário da obra de arte. Essa operação assenta sobre um pressuposto: o de que os conteúdos reprimidos são idênticos ou pelo menos semelhantes em um como no outro. Isso permite, de uma lado, a fruição da obra por parte do destinatário – como se se estabelecesse uma espécie de comunicação cifrada de inconsciente a inconsciente -, mas, por outro, torna possível a *reconstrução do processo criativo a partir da emoção sentida pelo espectador*, o que funda a validade do método de interpretação, mesmo na ausência das associações do autor, e sugere, por uma rede de indícios convergentes, o *sentido* da obra em questão (...) (MEZAN, 2006, pp.259-260).

Em *O estranho*, Freud (1919) elaborou este importante conceito a partir da estética como categoria do sentir e de um conto literário questionando em quais circunstâncias o familiar poderia se tornar estranho e assustador. Diante de uma obra de arte a afetação que se pode experimentar seria da ordem do estranhamento. "O estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho e há muito familiar" (FREUD, p.238). Assim se iniciou uma nova forma de trabalhar a relação arte e psicanálise, o que contribuiu para um novo olhar tanto para a arte quanto para a psicanálise, pois se refere tanto sobre os incríveis efeitos diante das artes, quanto sobre o estranhamento do familiar experimentado pelos sujeitos em análise.

Freud ao escrever sobre o estranho, *unheimilich* em alemão, traz uma citação de Schelling: "'Unheimilich' é o nome de tudo o que devia ter permanecido... secreto e oculto, mas veio à luz" (FREUD, 1919, p. 242). O conceito de *unheimilich* está intimamente imbricado com o conceito de inconsciente, sendo possível dizer, em linhas gerais que a experiência de estranhamento, muitas vezes ligada à experiência estética, se dá quando algum conteúdo inconsciente recalcado vem à tona na consciência.

Arte para psicanálise

> As balizas essenciais da "interpretação psicanalítica da obra de arte" (...): a concepção da obra como fruto de uma transação de forças, que deixa seu rastro na forma pela qual aquela se apresenta; o fundamento fantasmático da ficção, que põe um ponto final nas teorias românticas da "inspiração"; o consequente interesse pela biografia do autor, sobretudo de seus anos de infância; o fio condutor fornecido por um detalhe aparentemente sem importância (...), que sob a análise se revela ser o foco central do texto (...); a investigação do prazer do leitor, (...) destinado a ocultar o conteúdo fantasmático. (...) (MEZAN, 2006, p.243).

De forma geral há aqui importantes indicações de como se dá o fazer com a arte a partir da psicanálise. Interessante perceber também que há indicativos da análise na relação do conteúdo se expressar na forma/estrutura da arte, sendo entrelaçados forma e conteúdo e esta pontuação indicar um caminho possível como análise psicanalítica das obras de arte. Fundamentos da importância da

fantasia como criadora, da infância, quase que do estranhar na associação-livre pela fala, só que tudo isso como objeto não um paciente, mas objetos de arte.

Então, a partir de Mezan é possível pensar que Freud interpreta a arte para compor a psicanálise, e a interpretação freudiana não é qualquer interpretação. É importante ser enfatizado nesta pesquisa, ainda que não seja seu foco o aprofundamento sobre o complexo conceito de interpretação, é que a arte é interpretada pela psicanálise, e, a partir do que é recolhido desta interpretação, compõe a psicanálise para universalizar as descobertas clínicas.

> (...) assim como todos os sintomas neuróticos e, no que tange a esse aspecto, todos os sonhos são passíveis de ser "superinterpretados", e na verdade precisam sê-lo, se pretendermos compreendê-los na íntegra, também todos os textos genuinamente criativos são o produto de mais de um motivo único e mais de um único impulso na mente do poeta, e são passíveis de mais de uma interpretação (...) (Freud, 1996, p. 292).

A partir dessa lógica a relação com a arte se fez muito frequente. Os sonhos eram a forma de trabalho psíquico mais utilizada nessas relações, mas a partir de 1898, Freud perceberá que os mecanismos essenciais dos sonhos, a condensação e o deslocamento, também determinam os lapsos de esquecimento, os ato falhos e os chistes. Tais produções psíquicas revelam que satisfazem tanto às forças repressoras do psiquismo quanto os desejos reprimidos. Tanto nas produções psíquicas quanto artísticas há um sentido que se mostra por detrás das aparências e há um desejo que se satisfaz, ainda que deformado.

Mezan (2006) ressalta que quando Freud fala da diferença entre o desenlace da história em *Édipo-Rei*, que a fantasia optativa infantil se realiza, e em *Hamlet*, que a fantasia permanece reprimida, ainda que ambos tratem de sentimentos edipianos, há a expressão do trabalho da repressão ao longo dos séculos no psiquismo da humanidade. Para além de qualquer discussão sobre a repressão em si, é importante destacar que é percebi o que a arte pode expressar particularidades de seu tempo. Então, além da arte carregar o que há de universal a respeito do sujeito, ela também expressa o que é particular de sua época.

No mesmo movimento, mas em direção oposta, também é possível concluir que o sujeito para/da psicanálise também possui particularidades demarcadas pelo recorte da época. Nessa possível conceituação de arte para a psicanálise também foi evidenciado o que há de particular na arte de cada tempo.

Outra forma que aparece a relação com a arte é através da identificação de Freud, seja com o artista, seja com os personagens da arte. Mezan (2006) pontua que a forte identificação de

Freud com Goethe ocupou um papel importante na vida psíquica do fundador da psicanálise, sendo possível pensar nas consequências dessa identificação em sua própria escrita.

Segundo Loureiro (2006), Freud, em sua juventude aprendeu diversos idiomas, iniciou seus estudos de História e Mitologia e desenvolveu sua paixão pela Literatura, em especial pelos escritos de Johann Wolfgang von Goethe. A formação humanística no Liceu (equivalente ao ensino fundamental e médio) e o interesse pela arte influenciou muito a escrita do fundador da psicanálise. Seu estilo de escrita e argumentação é considerado bastante literário devido a sua prosa poética, tanto que o único prêmio que recebeu em vida foi o Prêmio Goethe (1930).

Autoanálise e biografia

Enquanto Loureiro (2006) traçou o solo cultural do qual proveio a psicanálise, recorrendo assim à biografia de Freud por considerar esta uma boa forma de compreender o contexto em que a psicanálise foi elaborada, Mezan (2006) utilizou de sua biografia para auxiliá-lo a compreender os conteúdos auto analíticos de Freud presentes na literatura freudiana.

Mezan (2006) elabora uma hipótese referenciada nas cartas de Freud a Fliess, seu amigo confidente e atento ouvinte de suas descobertas, que na mesma data em que Freud elaborou o trecho dos *Estudos sobre a histeria* citado acima neste trabalho, ele mesmo vivia um processo depressivo de forma a também se considerar em uma forma de neurose leve, o que também o incluiria nesse gênio criativo, estando aqui inserida a dimensão auto-analítica.

Também é importante lembrar que Freud escolhia a obras de arte que desejava analisar. Essas obras não eram obras quaisquer, mas sim artes que de alguma forma influíam em sua autoanálise, em seu lugar de espectador, se identificando com os personagens, ou com os artistas.

UNIVERSAL *versus* HUMANO

> "A mais profunda e eterna natureza do homem, em cuja evocação nos seus ouvintes o poeta está acostumado a confiar, reside nos impulsos da mente que têm suas raízes numa infância que desde então se tornou pré-histórica" (FREUD, 1900, p. 274).

Freud toma a arte como algo que desperta, evoca em quem a experimenta esse universal ligado a "eterna natureza do homem". Mas o que seria essa "eterna natureza do homem"? Ela é desperta em quem experimenta a arte, está fundada em uma infância pré-histórica e os desejos proibidos dessa época se irrompem nos sonhos, desejos esses expressos nas lendas, mitos, artes... Com isso é possível compreender que para a psicanálise freudiana a arte contém algo de universal e o desperta em seu espectador.

É possível compreender em Freud (1919) que o inconsciente seria isso que existe no sujeito e o estranha diante das artes, ou mesmo no processo analítico. Então, essa "eterna natureza do homem" seria o inconsciente?

Mezan (2006) trabalha bastante com a ideia de universalidade, no entanto, não fica claro o que seria este universal. É possível compreender que este universal expressa algo que é compartilhado por cada indivíduo em sua singularidade e na cultura. Também que este universal atravessa o tempo e o espaço, sendo possível trabalhar com a escuta de pacientes em Viena (1900) interpretadas juntamente com obras artísticas da Grécia antiga.

Enquanto Mezan (2006) não enfrenta a questão da universalidade mais detidamente neste texto referido, Foucault (2010) em 1966 havia confrontado uma questão que se comunica com esta. Em seu texto *As palavras e as coisas,* Foucault faz uma arqueologia das ciências humanas e questiona em que momento surgiu a interrogação sobre o homem e quando este se tornou objeto de saber. Em "um gesto de recusa, de rejeição à fenomenologia", são retomadas as críticas de Nietzsche contra a *Crítica da razão dialética* (1960) de Jean-Paul Sartre e os trabalhos de Merleau-Ponty (ERIBON, 1990, p.161). Ao buscar compreender a constituição histórica dos saberes sobre o homem foi feita uma dura crítica aos filósofos humanistas que defendiam o homem como portador de uma essência humana absoluta.

Foucault (2010) concluiu sua crítica elencando dois saberes que romperam com essa ideia essencializadora de homem, são as contraciências psicanálise e etnologia. Trouxe a psicanálise de forma elogiosa para esse embate por esta dissolver a ideia de homem/essência, já que o sujeito da psicanálise é cindido, em conflito e que é, para além da consciência, inconsciente. No sujeito da psicanálise o inconsciente fala através do consciente, inconsciente esse que não cabe representação, contendo assim no interior da psicanálise um conceito que faz perpetuar a crítica do que é na aparência, no fenômeno naturalmente adquirido.

Assim, ainda que o conceito de inconsciente carregue algo de universal em relação ao tempo e através/entre os sujeitos, no coletivo, o sujeito deste inconsciente é em muitos momentos assujeitado por seu próprio inconsciente. Para Foucault (2010), um dos saberes que melhor fala sobre o homem, não o toma como objeto, mas sim como instância psíquica que conecta o individual ao coletivo pelo o que há de mais irracional: o inconsciente.

Conclusão

A arte, compreendida como um elemento cultural é fundamental para explicitar o que há de universal nas elaborações clínicas feitas a partir da singularidade dos pacientes. Assim, ao pesquisar a relação arte e psicanálise foram encontrados fundamentos do que é sujeito e arte para a psicanálise; foi percebido que para a psicanálise tanto no sujeito quanto na arte residem o singular e o universal.

As referências culturais estão presentes constantemente na elaboração da teoria psicanalítica. A arte é interpretada pelo psicanalista, é sua aliada na constituição deste saber. Isto porque sujeito e cultura compartilham algo que se expressa através de si: o inconsciente. A questão para novos estudos está nessa universalidade existente entre sujeito da psicanálise, inconsciente e arte.

Referência bibliográfica

1. ERIBON, D. (1990). Michel Foucault, 1926-1984: tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras.
2. FOUCAULT, M. (2010). As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original de 1966).
3. FREUD, S. (1996) Interpretação dos sonhos In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v. IV. Rio De Janeiro, 1996. (Trabalho original de 1900).
4. _____. O estranho (1996). In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v. XVII. Rio De Janeiro, 1996. (Trabalho original de 1919).
5. LOUREIRO, I. (2006) Luzes e sombras. Freud e o advento da psicanálise. *História da Psicologia: rumos e percursos*, 423-440.
6. MEZAN, R. (2006) Freud, pensador da cultura. 7 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. (Trabalho original de 1985).
7. RIVERA, T. Arte e psicanálise. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

02
A RELAÇÃO ENTRE O SUJEITO E A REALIDADE PSÍQUICA

Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli;
FE/UFG
crgiovani@gmail.com
Henrique Batista Almeida
Mestrando em Psicologia – UFG
FAPEG
Henrique.psicologia@gmail.com
Jaquelyne Rosatto Melo
Mestranda em Psicologia – UFG
CAPES
j.rosattohotmail.com

> "Ontem à noite, já em minha cama, de luz apagada, sentindo aquele agradável relaxamento que antecede o sono, entregue a devaneios, quase sonhos, fui violentamente trazida de volta à realidade por um estranho ruído.
> Seria uma porta batendo? Alguém teria entrado em minha casa?
> Algo que caíra lá fora?
> Seria o salto de um gato descuidado?
> Ou será que minha imaginação teria pregado uma peça em meus sentidos quase adormecidos?
> O ruído teria sido real ou imaginado?"
> (ARANHA e MARTINS, 1998)

A situação descrita acima foi extraída do livro "Temas de Filosofia" e foi usada como epigrafe em um de seus capítulos que tinha como objetivo definir o conhecimento. Ela demonstra como cotidianamente estamos vivenciando inúmeras realidades e que ao mesmo tempo as questionamos, ou como diz Lacan (1985), não as levamos a sério.

Sintomas como a alucinação e o delírio impulsionam a criação de saberes que buscam compreender a percepção, a certeza e a realidade humana. Diante deles, os psicólogos tentam entender por que os loucos acreditam na realidade de seus sintomas. Já os psicanalistas se orientam pelo conceito de realidade psíquica, formulado já em Freud que inaugurou uma nova maneira de conceber esses processos.

Lacan (1985), situa o que seria considerado um sujeito normal em sua relação com a realidade, afirmando que: "O que caracteriza um sujeito normal é precisamente não levar jamais a sério um certo número de realidades cujas existências ele reconhece" (p.90). Nesse sentido, para o sujeito normal não há certeza. Para entender melhor essa característica neurótica vamos seguir os passos de Lacan e Freud.

Ao se reportar as questões psicológicas frente à loucura, Lacan (LACAN, 1985) aponta que não cabe perguntar o porquê o louco acredita em sua alucinação, uma vez que, ele não acredita. Ele sabe que o que foi experienciado diz respeito a uma outra realidade. O psicótico admite que o fato foi percebido somente por ele e que a realidade não é segura. Mas, diferente do não louco, a certeza para o psicótico é de que "[...] aquilo de que se trata – da alucinação à interpretação – lhe concerne".

Então, quando se propõe a pensar o sujeito louco, o fundamental não é a realidade, mas sim a certeza. Mesmo consciente de que ouve vozes que mais ninguém ouve, que a sua realidade é de outra ordem, o louco não abala sua certeza. A sua certeza é de que essa realidade que ele experiência lhe diz respeito, pertence a si e essa é uma crença delirante inabalável.

Lacan (1985) nos dá uma pista para pensarmos essa temática, afirmando que o mais importante são os relatos das experiências vividas pelo sujeito e não a busca da oposição entre certeza e realidade. Nesse sentido, faz-se necessário buscar compreender de que realidade o sujeito psicótico ou não psicótico nos fala.

O texto "Formulações sobre os dois princípios do acontecer psíquico" de Freud inicia justamente com uma afirmação que vai ao encontro dessa ideia, de que a neurose também distancia o sujeito da realidade. Freud (2006d) afirma que o afastamento da realidade parcial ou total se dá por ela conter algo de intolerável. O autor estabelece que inicialmente o sujeito está sob domínio do princípio do prazer. Uma vez não alcançada a satisfação por via alucinatória, o sujeito se dirige a realidade externa com vistas a modificá-la e tornar possível sua satisfação. Assim, há a entrada de um outro princípio regulador do aparelho psíquico, o princípio de realidade. O princípio de realidade é descrito por Freud como uma alternativa do organismo para lidar com o desconforto, isto é, aumento das excitações que não podem ser suprimidas internamente.

Nesse sentido, o aparato anímico teria que recorrer à realidade externa na busca da meta pulsional, a satisfação. No entanto, esse direcionamento ao exterior não se realiza de forma simples, a incidência da realidade no psiquismo ocorreria segundo alguns critérios que fez com que Freud se debruçasse sobre o estudo dos dois princípios do funcionamento anímico.

Dessa forma, o sujeito se dirige à realidade externa para se livrar de uma situação desprazerosa. Freud (2006d) refere-se à este movimento afirmando que "[...] desde o início exigências imperiosas oriundas de necessidades internas do organismo perturbam o estado de repouso psíquico" (p. 65). Esta alteração do repouso psíquico exige o retorno ao estado anterior, ou seja, a um nível rebaixado de excitação, a obtenção de prazer. Na ausência da satisfação por via alucinatória o

organismo teve que se voltar à realidade externa e promover modificações nestas de forma a alcançar a satisfação almejada (FREUD, 2006d).

A representação do mundo externo na vida psíquica marca a instauração do princípio de realidade, que faz com que o sujeito tenha que se adaptar para regular-se a este princípio. Desse modo, a consciência, assim como a realidade, ganhou maior importância, pois esta primeira é responsável por captar as qualidades do prazer-desprazer e dos órgãos sensoriais. Assim, a consciência se vale da atenção, que foi desenvolvida para que se pudesse antecipar a uma necessidade através da coleta de informações da realidade, sendo necessário que essas informações fossem armazenadas, constituindo a memória (FREUD, 2006d).

Já o princípio do prazer regula as atividades dos processos primários, inconscientes e anteriores, presentes no desenvolvimento do sujeito. Essa busca a obtenção do prazer e a fuga do desprazer (FREUD, 2006d), sendo que

> [...] o prazer está de alguma forma relacionado com a diminuição, redução ou extinção das cargas de estímulos reinantes no aparelho mental e que, de maneira semelhante, o desprazer está em conexão com o aumento dessas cargas (FREUD, 2006b, p. 359).

Dessa forma, o prazer e o desprazer seriam determinados quantitativamente, mas não só. Em *O problema econômico do masoquismo* (1924), Freud (2006e), adverte que o prazer/desprazer não pode ser concebido apenas como elevação ou diminuição da tensão, pois há que se considerar elementos qualitativos neste fenômeno.

Torna-se necessário fazer uma ressalva quanto ao princípio de prazer. Em 1920, Freud (FREUD, 2004a) afirma que o trabalho do psiquismo é manter a quantidade de tensão reduzida, mas que nem sempre essa meta é alcançada, ou seja, o princípio de prazer regula o psiquismo humano, no entanto, este nem sempre escapa do desprazer e alcança o prazer. Existem forças e impulsos que impedem a execução do princípio de prazer, sendo mais correto afirmar que o aparelho anímico possui uma tendência ao princípio do prazer, e, portanto, ao prazer. À serviço das pulsões de autoconservação, o princípio de prazer é substituído pelo princípio de realidade (FREUD, 2004a).

Ao encontro disso, temos o irrepresentável que Freud postula o denominando de *Das Ding*. Essa tem uma participação fundamental na apreensão que o aparelho psíquico tem sobre a realidade. *Das Ding* não possui representação no aparato psíquico, mas nem por isso deixa de se apresentar nas

atuações humanas. Ele é um vazio que não pode ser preenchido por objeto algum (GARCIA-ROZA, 1990). Segundo Jorge (2008), o núcleo do inconsciente é formado por esse objeto faltoso, estruturando este sistema enquanto linguagem. A representação é o elemento imaginário do objeto, o que se encontra ao redor de *das Ding*. Desse modo, são as palavras que promovem a ligação entre estas (consciente) e as representações (inconsciente).

Segundo Garcia-Roza (1990), a mãe ocupa para seu filho o lugar de *das Ding*, mas sendo acessível apenas enquanto *Sache*. Assim, o interdito da mãe seria também a de *das Ding*. A satisfação desta primeira permitiria o incesto e o da segunda esgotaria totalmente a demanda, comprometendo a existência do humano. A partir do *Projeto para uma Psicologia Científica* (1987) é estabelecido que a experiência de satisfação ocorre em três movimentos:

> [...] 1. É operada uma descarga duradoura; 2. Produz-se o investimento de um grupo de neurônios que corresponde à percepção de um objeto (aquele que produziu a satisfação); 3. A outros pontos do sistema psi pallium, chegam informações sobre a descarga que se segue à ação específica" (GARCIA-ROZA, 1990, p. 100).

Nesse sentido, a satisfação fica vinculada a imagem do objeto e da ação de descarga. Quando há necessidade, essas imagens são reinvestidas em busca de satisfação.

Quando se admite a existência de algo, no juízo de existência, o que está em jogo é se esse objeto pode ser encontrado novamente. A prova de realidade é o juízo que o princípio de realidade instaura, isto é, a possibilidade de tornar a encontrar o objeto. Assim, na busca incessante pelo objeto, o sujeito se depara com dois objetos, o que é encontrado e o faltoso. O objeto (re)encontrado não é o procurado, quer dizer, "o que encontramos, é um efeito ilusório de nossa procura" (GARCIA-ROZA, 1990, p. 105).

Dessa forma, o objeto encontrado (*die Sache*) é o que fracassa em preencher a falta do objeto procurado, se constituindo como objeto do desejo. Nesse sentido, *das Ding* é o objeto buscado, mas não encontrado, seria o objeto da pulsão. Este objeto é indiferente, ou seja, qualquer objeto pode vir a ocupar o objeto da pulsão, enquanto *die Sache*, que por sua vez será substituído incessantemente.

A história do sujeito demonstra que vários objetos são tomados pela pulsão. A esse movimento de substituição objetal dá-se o nome de deslocamento. Nesse sentido, a pulsão não tem o objeto como meta, ou seja, o sentido do alvo da pulsão não é o objeto. Este é apenas um meio de se

alcançar o alvo (GARCIA-ROZA, 1990). Por isso o objeto da pulsão deve apresentar a capacidade de propiciar satisfação, podendo ser externo ou mesmo uma parte do próprio corpo (FREUD, 2004b).

> [...] os instintos parciais da sexualidade, bem como a tendência sexual que deles se compõe, revelam grande capacidade de mudar de objeto, de tomar um objeto por outro - e de tomar, portanto, um objeto que seja mais facilmente acessível (FREUD, 2006b, p. 349).

A escolha do objeto está a serviço do princípio de prazer, por isso há o deslocamento objetal, pois a partir do momento em que o objeto não proporciona mais prazer ou se torna de difícil acesso devido a condições impostas na realidade ocorre a mudança. No entanto, a ligação entre pulsão e objeto não se dá de forma direta.

Entre a pulsão e o objeto está o desejo e a fantasia, pois o objeto não possui a capacidade de conceder satisfação ao sujeito por ter características próprias ou por uma relação com as fontes. O objeto para se tornar objeto da pulsão necessita se fazer objeto para o desejo. Dessa forma, a pulsão, a fantasia e o objeto possuem uma estreita relação, pois

> A pulsão é, dessa forma, a relação que o sujeito mantém com o objeto pela fantasia, e esta é uma das razões pela qual o conceito de pulsão se constitui como a grande novidade da teoria psicanalítica, pois difere de qualquer outro modo pelo qual se tentou, até então, falar da relação sujeito-objeto (GARCIA-ROZA, 1990, p. 65).

Podemos conceber a fantasia como uma criação imaginária que se interpõe entre o sujeito e a realidade, fazendo com que a realidade seja formatada de acordo com o sujeito. Dito de outra forma, o imaginário modula e configura a realidade, ou seja, a realidade é para o sujeito tomada à sua imagem (QUINET, 2006).

Nesse sentido, todo conhecimento que o eu tem acesso é de certa forma paranoico, pois é realizada sempre por meio do próprio eu. No contato com a realidade o eu é refletido. Diante disso, a psicose desvela que o mundo percebido pelo sujeito é fantasiado, ou seja, ele é a própria imagem do sujeito lançada ao externo e que é captada como não eu (QUINET, 2006).

Nesse sentido, Soler (2007) afirma que Freud ao definir a transferência como uma reedição demonstra que a experiência atual seria moldada por uma imagem antiga, como se falseasse a percepção. Freud (2006a) as condições inatas e as experienciadas nos primeiros anos de vida

constituem uma forma do sujeito lidar com suas moções pulsionais. Nesse sentido, a vida erótica se constitui como um clivo que será repetido em todos os direcionamentos pulsionais do sujeito, principalmente pela criação de estereótipos que serão revividos a cada novo investimento libidinal. A transferência ocorre então de acordo com "as series psíquicas" existentes podendo ser as imagos parentais ou fraternas, possibilitadas pelas ideias libidinais antecipadas conscientes ou Inconscientes.

A questão da realidade nas organizações psíquicas neurose e psicose também foram abordadas por Freud. Este autor estabeleceu algumas diferenças no que diz respeito a etiologia e a psicodinâmica, entretanto, mais importante do que das diferenças é o que há de comum entre as estruturas no que diz respeito a realidade, como foi demonstrado.

Freud (2006c; 2006f) afirma que a neurose seria causada por um conflito entre o eu e o id, tendo a prevalência da influência da realidade, enquanto a psicose seria fruto de um distúrbio entre o eu e o mundo externo, em que prevaleceria a influência do id. Na neurose o eu frente a uma moção pulsional pode recuar, encontrar uma forma de descarga motora ou impedir o acesso ao objeto almejado. Assim, nesta última solução empenhada pelo eu há uma perturbação da relação do sujeito com a realidade: o eu, atendendo a realidade, impede a satisfação dos impulsos pulsionais promovendo o recalque. Essa parte recalcada é descolada de sua relação com a realidade para se manter a distância de sua satisfação.

Freud (2006f) postula uma etiologia comum da psicose e neurose afirmando que o afastamento da realidade é causado por uma frustração intolerável: "O efeito patogênico depende de o ego, numa tensão conflitual desse tipo, permanecer fiel à sua dependência do mundo externo e tentar silenciar o id, ou ele se deixar derrotar pelo id e, portanto, ser arrancado da realidade" (p. 169).

Na psicose, assim como na neurose, podemos estabelecer dois momentos: o primeiro o eu se afastaria da realidade e no segundo haveria uma reparação na perda sofrida, ou seja, haveria a criação de um mundo interno e externo em que os impulsos do id não entrariam em conflito. Nessa segunda etapa, ambas as estruturas atendem as exigências oriundas do id, e não se afugentam pela incidência da realidade. Na verdade, podemos conceber que a estrutura psíquica é decorrente de uma insubordinação.

> Tanto a neurose quanto a psicose são, pois, expressão de uma rebelião por parte do id contra o mundo externo, de sua indisposição - ou, caso preferirem, de sua incapacidade - a adaptar-se às exigências da realidade, à 'Αναγχη' [Necessidade]'. A neurose e a psicose diferem uma da outra muito mais

> em sua primeira reação introdutória do que na tentativa de reparação que a segue (FREUD, 2006c, p. 207).

A realidade incide sobre o sujeito de duas formas, uma através das percepções do presente que estão sempre em processo de atualização e outra por meio da memória de lembranças de percepções antigas (FREUD, 2006f). No entanto, o processo de percepção não pode ser tomado de forma simples, pois ele sempre terá a incidência do sujeito do inconsciente.

Na fenomenologia é concebido que o *percipiens* (sujeito da percepção) é indivisível, uno e que a *perceptum* (objeto percebido) é unívoco, ou seja, pode ser apreendido de uma única forma. Segundo Lacan (1966 *apud* QUINET, 2006), não podemos pensar o sujeito e nem objeto da percepção dessa forma. Se contrapondo a fenomenologia, o autor afirma que devido à estrutura da linguagem o *percipiens* é dividido e que *perceptum* é equívoco, podendo ser percebido de diversas maneiras.

A alucinação na fenomenologia é tomada como um *perceptum* sem objeto: o que foi percebido não existe na realidade. Diante disso, podemos indagar: quem percebe o que é correspondente com a realidade? Lacan (*apud* Soler, 2007) inova na teoria do conhecimento a respeito da percepção ao se opor tanto aos idealistas quanto aos empiristas, afirmando que: "Todas elas, sejam quais forem suas diferenças, pedem justificativas ao *percipiens* sobre o *perceptum* sem objeto que é a alucinação'' (LACAN, 1998, p. 538).

No processo perceptivo há a incidência do sujeito, sujeito da psicanálise constituído no campo simbólico. Assim o *perceptum* deve ser tomado em sua ambiguidade, em sua multiplicidade de significações, pois ele é regido pelo sistema significante, portanto, não pode ser unívoco. O sujeito se divide ao perceber o objeto, mas esse movimento não é consciente, uma vez que o eu é tomado como sujeito. Então, é a referência ao simbólico que encobre a imagem narcísica depositada no mundo.

Lacan (1998 *apud* Soler, 2007) demonstra que a percepção é ordenada de acordo com a relação do sujeito com a linguagem. Dessa forma, não cabe conceber que a percepção é ordenada pela cognição ou pelo *percipiens*. Nesse sentido, em Lacan temos que o *perceptum* está estruturado antes do *percipiens*, ou seja, a estrutura não está a priori no *percipiens* e sim no *perceptum* enquanto ordem simbólica e, portanto, determina o *percipiens, o sujeito*.

Quinet (2006) afirma que o objeto a é retirado da realidade pela entrada do significante nome-do-pai, ou seja, o simbólico barra o objeto a e condiciona a realidade, configurada pelo

imaginário. No neurótico a realidade está ligada ao Édipo, que funciona como um sintoma, entrelaçando real, simbólico e imaginário. Assim, a realidade está ancorada no simbólico com o nome-do-pai no lugar o Outro no imaginário e no real.

Lacan (*apud* Quinet, 2006) afirma que todo mundo delira, pois estamos sempre em suplência a algo para sustentar a realidade. "O delírio é a formação imaginária que dá forma a realidade de cada sujeito a partir da costura simbólica do real, constituindo assim um modo de defesa do sujeito contra o impossível a suportar - o que do real esta foracluído do simbólico" (QUINET, 2006, p. 57).

Dessa forma, a realidade apreendida pelo sujeito sempre será singular, uma vez que o sujeito incide no processo perceptivo. Sua imagem especular, suas fantasias, enfim, o inconsciente se interpõe entre a realidade e o próprio sujeito, tornando-a única e sempre falseada. Nesse sentido, a psicanálise apresenta sua radicalidade no que diz respeito à relação do sujeito com a realidade, ou seja, a perda da realidade está para todos, ou dito de outra forma, não existem sujeitos na realidade e fora dela, uma vez que a realidade que existe é somente a psíquica.

Assim, o sentido de qualquer intervenção ou mesmo de uma reflexão não é contrapor a realidade dos sujeitos com uma suposta realidade verdadeira, mas sim buscar compreender o que o sujeito tem a ver com a sua realidade, isto é, que efeitos a incidência de seu sujeito promoveu na percepção da realidade.

Referências Bibliográficas

1. ARANHA, M. L. D. A.; MARTINS, M. H. P. Temas de Filosofia. 2ª Edição. ed. São Paulo: Moderna, 1998.
2. FREUD, S. Além do princípio de prazer. In: FREUD, S. Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente. Tradução de Luis Alberto Hanns. Rio de Janeiro: [s.n.], v. I, 2004a.
3. FREUD, S. Pulsão e destinos da Pulsão. In: FREUD, S. Escritos sobre a psicologia do inconsciente. Rio de Janeiro: Imago Ed., v. I, 2004b.
4. FREUD, S. A dinâmica da Transferência. In: FREUD, S. O caso Schreber, Artigos sobre Técnica e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. ed. Rio de Janeiro: Imago Ed., v. XII, 2006a.
5. FREUD, S. Algumas ideias sobre desenvolvimento e regressão - etiologia. In: FREUD, S. Conferências introdutórias sobre psicanálise (parte III). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. ed. Rio de Janeiro: Imago, v. XVI, 2006b.
6. FREUD, S. A perda da realidade na neurose e psicose. In: FREUD, S. O ego e o Id e outros trabalhos. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2006c.
7. FREUD, S. Formulações sobre os dois princípios do acontecer psíquico. In: FREUD, S. Escritos sobre a psicologia do Inconsciente. Tradução de Luis Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, v. I, 2006d.
8. FREUD, S. O problema econômico do masoquismo. In: FREUD, S. O ego e o id e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. ed. Rio de Janeiro: Imago, v. XIX, 2006e.

9. FREUD, S. Neurose e Psicose. In: FREUD, S. O ego e o e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund FreudEdição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2006f.
10. GARCIA-ROZA, L. A. O mal radical em Freud. Rio de Janeiro: Jorge ZaharEditor, 1990.
11. JORGE, M. A. C. Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan. Rio de Janeiro: Jorge ZaharEd., v. Vol. 1: As bases conceituais, 2008.
12. LACAN, J. O Seminário,Livro 3: as psicoses. Ro de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
13. LACAN, J. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In: LACAN, J. Escritos. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1998.
14. QUINET, A. Teoria e Clínica da Psicose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
15. SOLER, C. O inconsciente a céu aberto da psicose. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

03

CONSIDERAÇÕES SOBRE PESQUISA TEÓRICA EM PSICANÁLISE

Rafaela Brandão Alves
brandaoalvespsi@gmail.com
Mariah Neves Guerra
mariahnguerra@gmail.com
Programa de Pós-Graduação em Psicologia –UFG

Introdução

A discussão a que se propõe este trabalho se pauta na inegável presença da psicanálise no meio acadêmico e suas relações com outras áreas do saber. Nesse sentido, ela não pode se abster em responder às exigências inerentes ao processo de pesquisa científica que configuram as produções neste espaço. No entanto, esta é uma linha tênue visto que sua resposta não deve obliterar seu objeto e seus pressupostos epistemológicos.

Neste sentido, esta produção irá apresentar uma soma de conceitos psicanalíticos que podem orientar os procedimentos metodológicos de uma pesquisa em psicanálise, compreendendo esta como a investigação dos processos mentais inconscientes. Exatamente por compreender que o material inconsciente presente em toda produção exige do pesquisador uma atenção especial, a metodologia não é construída antes da realização da investigação, mas sim juntamente com ela, pois o sujeito pesquisador não é guiado apenas por processos racionais.

A pesquisa em psicanálise não comporta um sistema fechado de significações, mas se dá no fazer individual do pesquisador. Os conceitos aqui elencados fazem parte do processo de pesquisa em psicanálise, mas não visam a construção de uma regra geral que engesse esse processo, e sim uma orientação de produção psicanalítica que comporta inclusive o limite do saber. Isto é, que comporta a diferença entre a psicanálise e a ciência quanto a compreensão da verdade, uma vez que, a psicanálise discute a relação do sujeito com o saber, que suporta o não saber. E a ciência, por sua vez, prima por uma verdade que não cabe ao objeto da psicanálise.

Pesquisa teórica em psicanálise

É possível estabelecer três formas de movimento de pesquisa teórica em psicanálise: da clínica para teoria, da teoria para a clínica e da teoria para a teoria. A produção teórica que parte da clínica é uma possibilidade de elaboração e exame crítico do psicanalista sobre a prática, através da apreensão da fala do analisando e da reflexão sobre sua própria posição de analista. O movimento da pesquisa

teórica para a prática se refere ao importante aspecto da postura clínica do analista estar atravessada pelo arcabouço teórico que é parte de sua formação, já que o conhecimento teórico é um dos pontos de composição da escuta e intervenção analítica.

O movimento de produção teórica para a própria teoria "é o estudo das teorias por si mesmas, como conjunto de hipóteses, deduções e elaborações sobre certos fenômenos psíquicos que cada uma delas toma como objeto de reflexão" (Mezan, 1993, p.60). Este pode ser feito de formas variadas, seja pensar nas aproximações e distanciamentos entre as teorias psicanalíticas, seja explicitar e problematizar questões conceituais expressas na teoria e também compor diálogos entre outros saberes e a psicanálise.

De forma geral, o motor que deve engendrar a pesquisa teórica em psicanálise é a insatisfação com o já-sabido, com o já elaborado na literatura psicanalítica, e esse incômodo no pesquisador só é possível emergir de um saber já estabelecido. Assim, é preciso que seja rompida a imagem de uma bela totalidade teórica e que o pesquisador suporte a frustração, a incerteza e reconheça fracassos teóricos em seu processo de leitura, pensamento e escrita. Através disto será preciso traçar possibilidades de construções a fim de algum progresso teórico (Mezan, 1993).

É muito importante que seja feita uma vasta pesquisa bibliográfica, até mesmo para se ter uma direção da busca teórica a ser realizada. Este delineamento pode ser feito por meio de hipóteses pré-teóricas ou conceitos em estado iniciais. Mezan (1993) se apropria da ideia de Laplanche sobre *contribuição* para apresentar a necessidade do pesquisador de se confrontar com os problemas teóricos e que o leve a produzir e contribuir com o campo psicanalítico onde outros psicanalistas e estudiosos poderão fazer uso de tal conhecimento. Esta seria a principal diferença de um testemunho formalmente teorizado para a produção de dissertações e teses, pois essas devem ser referências do novo para outros pesquisadores.

Se tratando de pesquisa e psicanálise, Mezan (2006) aponta para uma tênue diferenciação: embora o tema de uma pesquisa possa ser psicanalítico, não quer dizer que esta seja uma pesquisa psicanalítica. Por exemplo, uma pesquisa conceitual que trace a evolução e aplicação de um conceito é uma pesquisa histórica ou epistemológica, mas não uma pesquisa psicanalítica, pois esta se refere à criação de novos conceitos psicanalíticos, enquanto aquela não necessariamente. Há obras de filósofos, historiadores, biógrafos que ensinam sobre Freud e Lacan sem acrescentar novos conhecimentos à psicanálise: estas não se tratam de pesquisas psicanalíticas.

Mezan (2006) afirma que na universidade, especialmente nas pós-graduações há trabalhos feitos em que seguramente se trata de "pesquisas psicanalíticas", que acrescentam o novo à

psicanálise. Por meio de sua vasta experiência de orientações de dissertações e teses, ele categorizou os assuntos pesquisados em psicanálise da seguinte forma: a) teses predominantemente teóricas, que se atêm a questões metapsicológicas; b) teses sobre questões de psicopatologia; c) teses sobre fatores operantes no processo psicanalítico; d) teses sobre a atividade terapêutica em âmbito institucional; e) teses sobre as interfaces psique/sociedade; f) teses sobre as interfaces arte/cultura/psique; g) teses sobre autores ou momentos importantes na história da psicanálise. Estas pesquisas são feitas a partir da identificação de uma questão e esta é investigada através dos conceitos psicanalíticos. Frequentemente estes conceitos são revigorados, ou seja, são trabalhados de tal forma pelos pesquisadores que dão a eles esse caráter de novidade necessário à pesquisa científica. Mezan (2006) se utiliza da metáfora da roda para explicitar o quão imbricadas estão clínica e pesquisa teórica:

> Poderíamos imaginar as diversas áreas em que se desdobram as investigações como raios de uma roda cujo centro é a clínica *stricto sensu*, a qual se encontra presente mais explicitamente em algumas, mais indiretamente em outras. Pois é nela e dela que surgem os conceitos cardeais da psicanálise, os instrumentos com que opera qualquer pesquisa em nossa disciplina. (p.233)

Fundamentos teóricos/conceituais da pesquisa psicanalítica

Assim como proposto por Mezan (1993) ao se referir à metapsicologia, este trabalho propõe discutir alguns conceitos que orientem a "atenção do analista [pesquisador] para certas questões, mas não fornece nenhum método geral para encontrar a solução do problema específico que está sendo considerado naquele instante" (p.58). Ou seja, o intuito aqui é apresentar alguns procedimentos primordiais para
o pesquisador em sua atividade de investigação teórica, sem reduzi-los a um processo engessado e generalizante.

Mezan (1993) busca em Laplanche indicações do caminho inicial necessário a ser percorrido em uma pesquisa teórica em psicanálise: 1) confrontar a imensa literatura psicanalítica, 2) ter noção da variedade de tendências em psicanálise em relação às épocas e às escolas, 3) conhecer a história da psicanálise tendo uma noção dos problemas que advieram e das respostas dadas produzindo novas questões.

O método de Laplanche (citado por Mezan, 1993) se pretende a uma "leitura histórica, problematizante e interpretativa dos textos psicanalíticos" (p. 54). Este método se propõe a ser um modo analítico de ler os escritos analíticos em que o próprio método psicanalítico é usado como instrumento, baseando-se em suas categorias internas: "(...) a atenção ao detalhe dissonante, a

reconstrução do contexto, a temporalidade própria instaurada pela psicanálise, com seus conceitos-chave de repetição, de retorno do reprimido, de *a posteriori* (...)" (Mezan, 1993, p.54).

Para isso o psicanalista deve se apoiar nos escritos de outros psicanalistas. A própria literatura psicanalítica é também uma ferramenta de trabalho teórico, pois dela são extraídos os conceitos para correlacionar os dados das leituras, para inferir e pôr à prova as hipóteses e para novas construções teóricas. Assim, na pesquisa teórica em psicanálise os textos são tanto ferramentas, quanto objetos e também produtos/produção. A questão é como isto é feito e quais conceitos são utilizados na leitura e escrita psicanalítica.

Dessa forma, buscou-se nos conceitos, pensamento clínico; atenção flutuante; associação livre; interpretação; escuta; significante; transferência; acaso e repetição; e atitude pendular possibilidades de como é realizada a pesquisa psicanalítica. O intuito ao lançar mão desses é compor um quadro mínimo dos processos operantes no sujeito pesquisador que possa fundamentar os procedimentos metodológicos a serem adotados na pesquisa.

Pensamento clínico

Mezan (2006) retoma o conceito de *pensamento clínico* de André Green, para pensar a atividade de pesquisa além da clínica, sustentando que a teoria psicanalítica não é simplesmente uma teoria da clínica, mas sim uma racionalidade, um *pensamento* que tem origem na clínica e pode refletir sobre questões distantes da mesma. Com o *pensamento clínico* é possível criar conceitos que levem em conta a lógica do inconsciente expressa na clínica pela fala dos pacientes. No entanto, haverá sempre uma distância indissolúvel entre teoria e prática e isto deve ser considerado tanto no fazer clínico quanto no teórico. Esta racionalidade advinda da clínica não coincide com a clínica, do mesmo modo que o conceito de inconsciente não coincide com o próprio inconsciente. O pensamento científico busca constructos teóricos que se aproximem do referido objeto para que sejam feitas hipóteses e elaborações a respeito da realidade.

Segundo Candi (2009), o pensamento clínico, proposto por Green, possibilita o funcionamento fantasmático suscitado pela escuta no analista/pesquisador. Esse movimento, que inclusive guiará o trajeto, o percurso, o delineamento do trabalho realizado. Sendo assim, não há como prever rigidamente o decurso da investigação, pois não se sabe de antemão quais afetos serão mobilizados no pesquisador. É um fenômeno que só pode ser descrito no *a posteriori*:

> Ao configurar-se no movimento de uma escrita, o pensamento clínico é caracterizado, segundo Green, por sua capacidade de acordar o afeto do leitor, convocar o processo associativo e evocar neste uma experiência afetiva referente a um momento da análise ou autoanálise. (p. 157)

Nesse sentido, a elaboração teórica nasce do desencadeamento dos processos transferenciais e contratransferenciais, mais especificamente da angústia desenvolvida nesse último, que acarreta uma elaboração afetiva e um abundante desencadeamento imaginativo. A junção destes dois processos forja a chamada teoria viva. Essa é a descrição do trabalho psíquico, do qual a pesquisa também é consequência.

Cabe salientar que, segundo Grenn (2002 citado por Neto, 2007) para que o pensamento clínico ocorra é necessário uma confiança na associação livre, que implica em uma capacidade negativa, ou seja, que o pesquisador consiga tolerar o negativo e o não-saber. Por isso o ato de pesquisa e escrita psicanalítica se pauta em um fazer sem saber o que se faz. Por mais estruturado que o delineamento da pesquisa esteja, no ato de fazer há algo que escapa, pois o sujeito pesquisador se encontra intrinsecamente implicado nesse processo.

Atenção flutuante e Associação Livre

A literatura psicanalítica pode ser tomada como objeto de pesquisa, textos esses que remetem à situação analítica e, especialmente, ao objeto da psicanálise, o inconsciente. Assim, há uma articulação entre objeto e discurso, de forma que o objeto inconsciente está contido no discurso/literatura psicanalítica e na pesquisa a ser produzida. Na pesquisa, o texto/discurso é desenvolvido em linguagem pelo pesquisador que capta e expressa diferentes semblantes da coisa estudada: inconsciente e/em texto.

Assim como o inconsciente se apresenta na fala do analisando, esta presença também se faz na concatenação do discurso escrito do pesquisador, que tem sua forma singular de encadear palavras e recompor os textos lidos expressos em sua escrita. O pesquisador ao ler os textos assume a mesma postura que o analista ao escutar o paciente. Tanto o texto lido quanto escrito expressam esse encadeamento:

> O discurso evolui em seu meio próprio, a linguagem e o raciocínio, e capta diferentes aspectos da coisa estudada; mas este tem sua dinâmica própria, seus pontos de inflexão ou de impasse, e tudo isso é reproduzido de um modo ou de outro no nível discursivo. É este encadeamento constritivo do pensamento pelo seu objeto que, na óptica de Laplanche, torna possível e legítimo o emprego do método analítico para estudar os escritos analíticos. (MEZAN, 1993, pp. 54-55)

Ao percorrer a literatura psicanalítica é preciso tomar os textos como na clínica é recebida a fala do paciente. Tal como na clínica onde a regra fundamental é a associação-livre, ou seja, é requisitado ao analisante falar livremente o que lhe vier ao pensamento e que o analista faça uma

escuta em atenção flutuante dessa fala, na leitura também é necessário que o pesquisador esteja em atenção flutuante em relação ao fluxo dos textos.

Esta leitura deve ser feita desmantelando o texto, ou seja, decompondo-o em suas priorizações de significados. Os sentidos privilegiados devem ser postos no mesmo plano que os outros aparentemente menos relevantes para que assim outras significações não sejam omitidas devido as hierarquizações feitas pelos autores. Isto possibilita que o texto seja tomado em seu avesso, que as elaborações secundárias, os entendimentos camuflados, as brechas e problemas conceituais se apresentem ao pesquisador em sua leitura de atenção flutuante (Bastos, 2009).

Esse momento de leitura em atenção flutuante é importante e determinante na produção da pesquisa teórica. Há a exigência do pensamento por parte do pesquisador, pois o rigor não está apenas no respeito ao pensamento dos autores estudados, mas também em como o pesquisador será atravessado por tais leituras e escreverá destacando outras redes de significações. Aqui fica explícito o fazer inconsciente do próprio pesquisador e sua singularidade, o que possibilita que se faça uma pesquisa teórica em psicanálise, em que há a emergência do novo por meio de uma posição crítica frente à literatura psicanalítica.

Interpretação e escuta

A interpretação enquanto modalidade de discurso teórico preocupava Freud desde seu texto *Projeto de uma psicologia científica* escrito em 1895. Ele temia que a interpretação pudesse não corresponder à cientificidade que ele buscava para a psicanálise e por isso, por vezes, deslocou a psicanálise para uma proximidade com a filosofia e seu conceito de especulação. Birman (1994) destaca que foi por meio da noção de especulação que a interpretação proposta por Freud pode se aproximar dos saberes científicos que por vezes o autor buscou. Para ele, por mais que a ciência deva ser construída sobre conceitos fundamentais ela não começa nesta etapa. "O verdadeiro início da atividade científica consiste antes na descrição dos fenômenos, passando então a seu agrupamento, sua classificação e sua correlação" (FREUD, 1915, p.123).

Desta forma, as conceituações são uma elaboração posterior à interpretação dos fenômenos apresentados, e só pode ser realizada por meio desta. Neste processo a interpretação constitui-se enquanto parte fundante da formulação de significados do material inconsciente apresentado, por ser responsável por traduzir os signos frutos do discurso analítico orientado pela associação livre. Assim como Freud anunciou em seu texto *A Interpretação dos Sonhos*, de 1900, a interpretação é norteadora de todos os processos analíticos que comportam a escuta clínica.

Mesmo as formulações mais primárias da teoria psicanalítica partiram inicialmente da escuta analítica, assim como deve ser com toda produção de conhecimento em psicanálise. Rosa e Domingues (2010) apontam que para Garcia Roza a escuta clínica é possível em outros contextos que não o setting analítico, uma vez que

o inconsciente não se apresenta apenas nesse espaço, mas também é determinante em diversas manifestações humanas. Desta forma, a escuta analítica se faz possível sempre que forem salvos os pressupostos da psicanálise: uma experiência centrada na fala, regulada pela transferência e pautada na escuta do discurso do inconsciente.

Assim, a interpretação em seu sentido de construção de significado oriundo do discurso contempla a noção freudiana de que nas produções humanas o inconsciente está sempre presente e que existe sempre um sentido a ser interpretado de algo que escapa a consciência. Essa interpretação comporta um limite que diz de um não saber também presente no processo de pesquisa, em que existe um tanto do material analisado que escapa a interpretação do pesquisador na sua busca de sentido.

Transferência

Freud (1913) em seu texto *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise* escreve que "A psicanálise faz em seu favor a reivindicação de que, em sua execução, tratamento e investigação coincidem." (p.152). Essa afirmação não visa igualar esses processos, mas apontar que há elementos que os unem em seus fundamentos. Se, em psicanálise, metodologia se liga fundamentalmente a epistemologia, a transferência enquanto fundamental no processo analítico faz parte necessariamente da pesquisa em psicanálise (Elia, 1999).

O sujeito na psicanálise só pôde advir quando Freud abandona a tentativa de enquadramento científico das falas de seus pacientes e assume que no processo terapêutico havia outra forma de ligação que ele nomeou de transferência. Tentando definir o que seria esse processo, Freud (1901) escreve:

> São reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico. (p. 85)

A pesquisa em psicanálise não está apartada dessa dimensão transferencial. Freud (1913a) mesmo admite que a transferência não é uma característica somente do processo analítico, mas está presente em todas as relações entre os sujeitos. Dito de outra forma, só é possível que haja essa forma de pesquisa se o sujeito estiver transferido, seja com o tema a ser estudado, com o orientador da sua pesquisa ou inclusive com a própria psicanálise.

Essa transferência, porém, comporta certas extensões. Fundamentalmente ela faz parte da relação pesquisador-analista, ou seja, ela está presente no fato de um analista se tornar, também um pesquisador. Há transferência também com a teoria psicanalítica e outros psicanalistas, como Freud

e Lacan. A pesquisa em psicanálise não significa ser sempre inédita, mas possibilita que no próprio ato de escrita durante a pesquisa possa surgir algo de novo, posto que o pesquisador pode produzir algo de diferente. Nesse sentido é que a transferência com esses escritos não necessariamente constitui um empecilho à pesquisa, uma vez que não se trata de repetir seus ditos, mas buscar nesse dizer a potência de que algo novo surja (Elia, 1999).

.Processo primário e processo secundário: Atitude pendular do pesquisador

Freud (1900) em *A interpretação dos sonhos* descreve a dinâmica do aparelho psíquico nomeando o processo primário como aquele que assegura a livre descarga das quantidades de excitação, enquanto o processo secundário garante a inibição da descarga, transformando a catexia em um estágio de quiescência. Ou seja, o processo primário é regido por uma mobilidade das cargas de investimento, com o intuito apenas de descarga. Já no processo secundário encontra-se a energia psíquica ligada, postergando a sua liberação de forma controlada levando em conta a realidade externa.

Estes processos psíquicos descritos por Freud são utilizados por alguns autores para tecer algumas considerações sobre a pesquisa em psicanálise. Lançando mão desses consctrutos freudianos, Mezan (1994) faz uma distinção entre a prática clínica e a pesquisa, afirmando que:

> O analista em função, digamos assim, quando está trabalhando, se diferencia do pensador, do que tenta teorizar ou compreender, por uma distribuição diferente de investimentos entre o processo primário e secundário. No trabalho clínico, a atenção flutuante e a livre associação são estímulos para que o processo primário ganhe uma intensidade que na vida real ele não pode ganhar. (p. 59)

Para Mezan (1994 citado por Bastos, 2009) a demarcação da diferença da natureza dessas atividades está pautada na distribuição dos investimentos entre os processos psíquicos, sendo que a prática clínica guia-se pelo processo primário e a pesquisa pelo secundário. No entanto, este autor propõe que a atividade do pesquisador deva oscilar, ou melhor dizendo, proceder como um pêndulo entre o processo primário e secundário.

Essa postura do pesquisador pode ser entendida como uma atitude na forma de coletar os dados. Regido pelo processo primário o pesquisador deverá manter sua escuta pautada na atenção flutuante, sem se ater a partes, mas ao todo do material. No processo secundário, predominante nas instâncias pré-consciente e consciente, seria realizado o uso da razão e da atenção, buscando interpretar, relacionar, analisar, contrapor etc., traços isolados do material.

Considerações finais

endo em vista as construções conceituais apresentadas e a base epistemológica da psicanálise, enquanto produção de um saber da interpretação constituído no campo da experiência intersubjetiva, a metodologia dessa pesquisa precisa contemplar os preceitos básicos da própria psicanálise, por compreender que o inconsciente está presente não apenas no discurso proferido na clínica, mas em todas as produções humanas. Neste sentido, esse saber fazer pesquisa em psicanálise está pautado nas formulações oriundas da interpretação do que já esta teorizado, para a construção do novo reconhecendo esse conjunto de conhecimentos como um material em contínua expansão e reformulação.

Assim, guiado pelo pensamento clínico o pesquisador deve tomar os textos como objeto de sua pesquisa e empreender a leitura desses pautado pelo par associação livre e atenção flutuante que permitirá, por sua vez, que o material inconsciente do texto emerja. Sendo assim, é possível que esse material seja interpretado e que dele seja extraído um significado próprio que diga respeito não só ao texto como também ao pesquisador que se situa enquanto sujeito nesse processo, uma vez que se pressupõe uma relação transferencial entre texto/autor/teoria e pesquisador.

Portanto, o material produzido neste processo não se distingue, em sua essência, do material produzido em análise. É uma produção oriunda do trabalho psíquico, que prevê elaborações e desdobramentos feitos por meio de um material já construído, que no processo de análise, dá lugar ao novo, a uma nova construção.

Referências Bibliográficas

1. BASTOS, R. L. *Psicanálise e pesquisas. Ciência? Arte? Contraciência?* Rio de Janeiro: E-papers,2009.
2. BIRMAN, J. *Psicanálise, ciência e cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
3. CANDI, T. Orientações para uma psicanálise contemporânea. [Resenha de Idées directrices pour une psychanalyse contemporaine: Méconnaissance et reconnaissance de l'inconscient de A. Green] Rev. bras. psicanál [online]. Vol.43, n.1, pp. 155-159, 2009.
4. ELIA, L. A Transferência na Pesquisa em Psicanálise- Lugar ou Excesso? *Psicologia reflexão e Crítica*. Vol. 12, n. 13, 1999. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000300015
5. FREUD, S. (1895). Projeto para uma psicologia científica. In: Freud, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
6. FREUD, S. (1900). A interpretação dos Sonhos. In: Freud, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. 4. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
7. Freud, S. (1901). Um caso de Histeria. In: Freud, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
8. FREUD, S. (1913a). Sobre o início do tratamento. In: Freud, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. 12. Rio de Janeiro: Imago. Publicado em 1976.

9. FREUD, S. (1913b). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: Freud, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. 12. Rio de Janeiro:Imago, 1996.
10. FREUD, S. (1915). Os instintos e suas vicissitudes. In: Freud, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. 14. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
11. JORGE, M. A. C. *Lacan o Grande Freudiano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
12. MEZAN, R. Que significa "Pesquisa" em psicanálise? In: *Investigação e Psicanálise*. Maria Emília Lino da Silva (Coord.). São Paulo, Campinas: Papirus, 1993.
13. MEZAN, R. Pesquisa teórica em psicanálise. *Revista Psicanálise e Universidade*. p. 51 – 75, *1994*.
14. MEZAN, R. Pesquisa em Psicanálise: Algumas reflexões. *Jornal de Psicanálise*. 39(70), junho 2006. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-58352006000100015&script=sci_arttext.
15. NETO, J. M. Reflexões sobre a interpretação psicanalítica e sua relação com a teoria e a clínica psicanalíticas. *Jornal de Psicanálise*. 40(73), 145-156, Dezembro 2007. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-58352007000200013&script=sci_arttext.
16. ROSA, M. D., & DOMINGUES, E. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. *Psicologia & Sociedade*, *22*(1), 180-188, 2010. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000100021&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0102-71822010000100021.

04

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA EM PSICANÁLISE

Lana Magna Sousa Braz
lana.magna@gmail.com
Bruno Fiuza Franco bfiuzaf@gmail.com
Programa de Pós-Graduação em Psicologia -UFG

Introdução

O presente trabalho tem como finalidade apresentar e discutir alguns elementos norteadores da pesquisa em psicanálise, sem o intuito de esgotar a temática, mas sim problematizar os princípios fundamentais que orientam as discussões sobre esse campo. Abordar esta temática torna-se importante, pois ela acompanha a inserção da psicanálise na universidade e incide sobre o próprio desenvolvimento do arcabouço teórico/ prático da psicanálise, iniciando-se já com o próprio Freud.

No começo de suas investigações, Freud (1895) explicita sua intenção de aderir aos parâmetros das ciências naturais e anuncia seu projeto: "A intenção é prover uma psicologia que seja ciência natural: isto é, representar os processos psíquicos como estados quantitativamente determinados de partículas materiais especificáveis" (p. 347). No mesmo ano ele publica com Breuer o artigo *Estudos sobre a Histeria* (1893-1895), um relato da clínica e das descobertas iniciais do que seria essa nova ciência. A partir dessa publicação se evidencia a necessidade de novos parâmetros no tratamento da histeria que diferiam das práticas científicas da época. A causa não estava em fatores orgânicos, mas em experiências traumáticas rememoradas por meio da fala. Freud (1895) percebia que estava diante de um objeto diverso daquele originalmente reconhecido pelas ciências naturais.

Diante desse novo campo de saber que se descortinava e da insuficiência do conhecimento científico da época em abordá-lo, algo deveria ser criado. É nesse ímpeto de criação que Freud, alicerçado nas concepções anteriores de ciência, mas não preso a elas, debruça-se sobre o fenômeno da histeria e formula novas teorizações. A demanda por um novo saber não implicava o abandono da exigência de cientificidade. Por meio da escuta das histéricas, Freud formulava suas hipóteses e as confrontava com a clínica. Sua preocupação era fundar um método científico adequado ao seu objeto.

Segundo Birman (1994) essa operação metodológica estava mais próxima do que era utilizado no campo da história e da linguagem do que de um discurso científico. A regulação epistemológica do saber psicanalítico se fundava na rememoração: meio de validar ou não as teorias interpretativas e metapsicológicas. Nessa perspectiva, a psicanálise se aproxima muito mais da especulação filosófica e, por tanto, de uma hermenêutica, do que das ciências naturais.

Essas discussões, ao mesmo tempo em que apontam a dificuldade em situar a psicanálise nos espaços dos saberes, enfatizam a especificidade de seu objeto e método. Assim, as argumentações acerca da cientificidade da psicanálise e de seu fundamento epistemológico são repetidamente resgatadas. Desde que Freud formulou sua teoria objeções são levantadas contra a forma pela qual eram obtidos os dados que fundamentavam suas inferências e contra o caráter 'especulativo' das teorias e conceitos articulados com base nesses dados (Mezan, 2006). Assim, questões como: *A psicanálise é ciência? Onde situar a psicanálise? Quais são suas fronteiras com as outras disciplinas?* permeiam a obra de Freud e indagam o lugar da pesquisa em psicanálise no meio científico.

Tais questões inquietaram Freud no período em que objetivava legitimar a psicanálise no campo da ciência moderna, mas ainda hoje são recorrentes em ambientes de produção de conhecimentos, como nos Programas de Pós-Graduações. Se a psicanálise cada vez mais conquista espaço nas pesquisas, na mesma proporção lhe é requisitado respostas quanto aos seus parâmetros científicos e método de pesquisa. Haverá algum método específico da psicanálise que oriente sua produção teórica? Ou seria essa uma exigência acadêmica que reduziria a própria concepção de método intrínseco a psicanálise?

Psicanálise e ciência

Freud no percurso de teorização da psicanálise preocupou-se em manter o rigor científico das ciências médicas e dos estudos de neurofisiologia aonde iniciou sua carreira como pesquisador. Propôs-se a criar um método que atendesse aos critérios da ciência moderna e, assim, utilizou termos neurológicos, levantou hipóteses, testou-as, questionou-as. Para Lacan (1966) em *A ciência e a verdade*, Freud nunca teria se desvinculado dos ideais científicos, o que lhe fora essencial para os créditos posteriormente recebidos, mas que ainda assim, se permitiu desvios que lograram a então metapsicologia freudiana, "(…) sempre com uma segurança sem retardos e com um rigor inflexível" (Lacan, 1966, pp. 871-872).

Tais desvios foram consequentes da incoerência entre os critérios de objetividade e neutralidade exigidas com o objeto que se apresentou à psicanálise, o inconsciente. Este objeto não é passível de manipulação material, tampouco de acesso direto, sendo este tão somente pelos seus efeitos. Efeitos na linguagem – atos falhos, lapsos, sonhos, sintomas – que podem ser acessados em uma investigação que implica dois sujeitos em relação transferencial, "E essa investigação é uma investigação nova, que nunca havia sido feita antes na nossa cultura e que exige condições especiais.

(…) uma dessas condições especiais é exatamente a análise do próprio analista." (Nogueira, 2004, p. 89). Ou seja, tal relação de saída coloca em questão os princípios de neutralidade e objetividade.

Essa nova forma de fazer pesquisa se estrutura, pois, em três campos indissociáveis, são eles: os procedimentos de investigação dos processos mentais inconscientes, o tratamento e um conjunto de conhecimentos em contínua expansão e reformulação sobre seu objeto (Figueredo e Minerbo, 2006). Em outras palavras, a prática e a teoria se conjugam na contínua construção dos preceitos psicanalíticos, pois se a clínica está em constante transformação, já que contingente às mudanças sócio-históricas, a teoria a acompanha nesse movimento. As elaborações teóricas em psicanálise, desde o seu nascimento, tem espaço nas associações e instituições de formação por grupos de psicanalistas que possuem as mesmas concepções teóricas, ideológicas e políticas. Mas, já há alguns anos esse campo de conhecimento tem dividido os corredores das universidades, tanto em salas de cursos da área de humanas, como nos programas de pós-graduação. Nestes programas a produção vem ganhando reconhecimento da comunidade psicanalítica, assim, como diz Figueredo e Minerbo (2006): "E a prova de que tais trabalhos são úteis para o psicanalista não-acadêmico está no fato de que hoje se tornou comum estudar em livros gestados nas incubadoras da pós-graduação." (p. 232).

Os autores diferenciaram a produção nas universidades pelo seu maior rigor, que rigor seria esse? Os parâmetros definidores de um saber ser científico ou não. Gilson Iannini (2007) no texto *Psicanálise: ciência êxtima*, questiona tais padrões ao apontar a dificuldade em definir critérios do que seria ciência. Para o autor tais critérios seriam utilitários e não epistemológicos, sendo, pois, um problema de ordem político-ideológico. O que não significa dizer que a psicanálise: "(…) possa furtar à tarefa de explicitar protocolos para a validação de sua práxis e de seus conceitos." (Iannini, 2007, p. 71), mas que ela possa responder a parâmetros internos em acordo com a sua própria racionalidade.

Nesse mesmo sentido, Mezan (2002 citado por Campos, 2010) retoma a especificidade do saber psicanalítico e assinala que nas discussões sobre sua cientificidade impera uma grande confusão. Nessa torre de babel os interlocutores não se entendem porque não falam a mesma língua. Termos como realidade, ciência, verdade tem significados diferentes para cada um (Aguiar, 2006). Em consonância com perspectivas epistemológicas mais contemporâneas como a de Bachelard e Gerard Lebrun (Campos, 2010), o autor afirma que a definição de um campo, um método e uma problemática própria tornam uma disciplina autônoma e responsável pela construção de sua própria racionalidade.

Nessa formulação, a psicanálise se constituiria efetivamente como um discurso científico, na medida em que produziu um objeto teórico articulado de maneira coerente por um método de investigação e por uma técnica (Birman, 1994). Foi no campo dessa tradição epistemológica, acrescenta Birman (1994), que Althusser propôs a cientificidade da psicanálise, na medida em que enuncia a existência de seu objeto: o inconsciente. Além disso, a construção deste objeto se inscreve no campo da experiência psicanalítica, centrada na transferência e na interpretação. Tais objeções tornariam inviável a comparação teórica entre diversos discursos científicos, pois conduziria a comparação de regimes epistemológicos diferentes.

Na tradição francesa, a cientificidade da psicanálise foi enunciada por meio do papel da compreensão, de tal modo que a hermenêutica passou de método a fundamento epistemológico (Campos, 2010). Para isso, o modelo fisicalista e energético adotado por Freud foi criticado, sendo destacado o registro hermenêutico presente na psicanálise (Birman, 1994). Com essa suposta "limpeza" estariam dadas as bases epistemológicas da cientificidade da psicanálise: um saber da interpretação constituído no campo da experiência intersubjetiva.

Entretanto, alguns autores argumentam que o método psicanalítico é mais do que uma hermenêutica. Um dos representantes dessa concepção é Ricoeur (Campos, 2010) que destaca a dimensão de força, presente nos afetos e na pulsão, irredutíveis à interpretação. Há sempre um resto, não representável, condição de possibilidade para a reprodução do circuito pulsional enquanto exigência de trabalho. Segundo Campos (2010) esse posicionamento se tornou preponderante a ponto de considerarem a articulação entre hermenêutica e psicanálise ultrapassada.

Não obstante, para compreender o movimento de aproximação e distanciamento do método psicanalítico da hermenêutica, faz-se necessário primeiramente discutir a que se refere o campo hermenêutico e, posteriormente a particularidade da interpretação na psicanálise. Para esse propósito será realizado um dialogo com Rezende (1993) uma vez que ele especifica as possibilidades de investigação em psicanálise por vias da exegese, da hermenêutica e da interpretação. Para o autor, investigar é sinônimo de interpretar, logo nas três vias a interpretação seria a ferramenta de acesso ao conteúdo do texto.

Com fins de diferenciação, a interpretação do exegeta se pautaria pela procura do sentido do texto no próprio texto, na trama do discurso, respeitando a lógica interna, a semântica e semiótica do texto, e ainda, seu trabalho se dá na biblioteca, diretamente nos livros. Ou seja, o exegeta não precisa acreditar naquilo em que lê, ao contrário do hermeneuta que possui uma relação de transferência com

o autor e com o texto que lê, e nesse mesmo sentido, é autor e leitor do texto, pois estabelece com ele uma relação de existência (Rezende, 1993).

Qual seria, portanto, a diferença da interpretação proposta pela psicanálise? Para o autor aqui retomado, a interpretação psicanalítica se diferenciaria pelo enquadre clínico da mesma, a qual se pautaria pela associação livre, atenção flutuante e transferência entre analista e analisante. A interpretação, nesse sentido, seria na vivência com o simbólico daquele que fala. Mas, há uma consideração a ser feita a este posicionamento, o de que o simbólico não permite o acesso a verdade do sujeito, pois essa verdade é sempre a causa e nunca o fim, há que se considerar, portanto, o real que insiste nos buracos do simbólico.

Dessa forma, poder-se-ia pensar que à hermenêutica interpretativa soma-se a ética da hipótese do inconsciente (Aguiar, 2006). Inconsciente estruturado como uma linguagem tal como proposto por Lacan, mas que não guarda em si nenhuma estrutura de saber, pelo contrário, de um não-saber que impulsiona toda a construção dos discursos. Há uma divisão radical entre o saber e a verdade, esta como causa da criação significante, pois nunca alcançada, evanescente em si mesma. Sobre a posição da ciência frente à verdade Lacan (1966) diz que: "(…) da verdade como causa, ela não quer-saber-nada" (p. 889). Maurano (2006) destaca a diferença entre a psicanálise e a ciência quanto à compreensão da verdade e do saber:

> […] não porque a psicanálise não tivesse nada a saber, isto é, fosse avessa a questão do saber, mas sim porque questionava a própria função do saber para o sujeito e a sociedade. Dito de outro modo, a psicanálise discute a relação do sujeito com o saber e a relação do sujeito com a dimensão da vida que escapa ao saber, ponto limite do sentido (p. 209).

A pergunta seria tal como feita por Lacan, *O que é uma ciência que inclua a psicanálise?* Para Iannini (2007) essa frase implicaria em uma torção lógica e também estrutural à ciência, pois de acordo com ele a tese lacaniana seria de que por exigências de ordem metodológica e epistemológica a ciência excluiria o sujeito, enquanto a psicanálise o acolhe. Se o sujeito para a psicanálise é aquele fundado no não-sentido, na perda da verdade absoluta, como seria praticada essa psicanálise dentro da ciência?

Alguns autores como Mezan (1993) e Figueredo e Minerbo (2006) se esforçam em responder essa pergunta e estabelecem características de como seriam feitas as pesquisas em psicanálise. Mezan (1993) se utiliza das proposições de Laplanche ao dizer que a leitura analítica dos textos pode ser feita a partir das categorias heurísticas da psicanálise, ou seja, percorrer a obra em todo o seu sentido,

sem nada omitir e privilegiar anteriormente, tal como é feito na atenção flutuante demandada ao analista.

Figueredo e Minerbo (2006) propõem que a pesquisa em psicanálise com o método psicanalítico se pautaria pela transformação tanto do pesquisador quanto do objeto em um processo em que o pesquisador se deixa fazer pelo objeto, construindo-o na medida em que avançam as elaborações e descobertas. Esses autores acabam por problematizar inclusive a exigência de método no sentido cartesiano de uso, sugerindo a utilização de estratégias e táticas, pois elas "(…) deixam uma larga margem para o improviso e para os processos primários, para as descobertas e para as invenções" (p. 263). Ainda sobre a proposta de encaixe da pesquisa em psicanálise nos moldes acadêmicos os autores dizem:

> Contudo, nas pesquisas ditas acadêmicas, o momento da demonstração tende a predominar: prefere-se uma ideia idiota, desde que bem demonstrada, a uma ideia ousada e fecunda sem a devida demonstração. Daí imperar na pesquisa universitária a exigência da verificação e/ou da refutação, o que quase sempre deixa o psicanalista em palpos de aranha. Daí, igualmente, ser tão fácil no caso daquelas pesquisas convencionais anunciarem-se claramente o quê e o como do que vai ser feito, apresentando-se antecipadamente o material na forma de "projetos de pesquisa" muito bem alinhavados e de fácil compreensão por qualquer assessor dos chamados "órgãos de fomento". Em psicanálise, ao contrário, o segmento demonstrativo é bem pobre e, quando dá o ar de sua graça, é sempre ilusório. Já os momentos de descoberta e invenção criativa predominam na psicanálise e neles o entrejogo das duas lógicas em regime de suplementaridade é decisivo: não há descoberta do inesperado e invenção do novo sem as irrupções inspiradas dos nossos subterrâneos anímicos e corporais (p. 262).

Diante do que fora até aqui apresentado, como pensar a pesquisa em psicanálise nas universidades? Como conciliar a liberdade criativa da relação pesquisador-objeto com os enquadres acadêmico-científicos então exigidos?

Psicanálise e Universidade

A querela da discussão sobre a inserção da psicanálise na universidade ocupa há muito tempo as discussões tanto no âmbito da psicanálise quanto no campo da universidade. Aprende-se na universidade conhecimentos que possibilitarão ao aluno aprender um ofício e se identificar como um profissional. Entretanto, por mais que a psicanálise esteja cada vez mais inserida no currículo das mais diferentes áreas de saber, a intenção da universidade não é formar analistas (Maurano, 2006). Essa tensão entre aprender conceitualmente a psicanálise e, por outro lado, se tornar psicanalista é o que torna esse um assunto tão discutido e problematizado. Se o ensino nas universidades teria uma limitação, qual seria o sentido de incluir esse campo como mais uma disciplina acadêmica?

Freud já demarcaria seu posicionamento nessa tensão. Em seu texto *Sobre o ensino de Psicanálise nas Universidades* de 1918, publicado em 1919, ele propõe um duplo ponto de vista sobre esse assunto. De um lado temos a visão do psicanalista e do outro a da própria universidade. Em relação ao psicanalista, nos diz Freud (1919), a inclusão da psicanálise no ambiente universitário seria positiva, porém desnecessária uma vez que eles teriam suas sociedades onde ocorreria sua formação. Em relação à universidade ele é menos parcimônico e distende mais sua argumentação a favor da inclusão da psicanálise como disciplina a ser inserida no currículo universitário, principalmente na formação médica. A argumentação contida nesse texto dá ensejo para se pensar de forma mais aprofundada a relação entre psicanálise e universidade.

Entre alguns argumentos levantados por Freud (1919) ele propõe que o método psicanalítico, embora possa ser um bom instrumento para investigar as causas das patologias mentais, não se restringe a esse campo, ampliando, pelo próprio método as áreas que se interessariam por ela. Dessa forma, poder-se-ia estender essa disciplina para outros cursos que não a medicina. Outra consideração feita por Freud é a necessidade de haver, nos cursos em que a psicanálise estaria inserida extensões, em hospitais, por exemplo, que permitissem a prática clínica dos fundamentos da psicanálise. Essa recomendação demonstra que por mais que essa aproximação seja possível os fundamentos epistemológicos da psicanálise não devem ser abandonados, tendo em vista o fundamento clínico de suas descobertas.

Considerações finais

A partir do exposto é possível afirmar que a discussão sobre a cientificidade da psicanálise é antiga e com ela desenvolve-se também as críticas relacionadas a pesquisa em psicanálise. A expansão da difusão da psicanálise dos grupos de formação para a universidade tem ampliado ainda mais tais discussões e exigido da psicanálise um posicionamento acerca da questão. Muitas são as dúvidas acerca dos procedimentos metodológicos da pesquisa em psicanálise e maiores são as cobranças com relação a esses procedimentos por parte do meio acadêmico.

Como vimos o método adotado por Freud possui especificidades que, antes de se contraporem ao modelo de ciência adotado ou a pressupostos de pesquisa padronizados, condizem com seu objeto. Nesse sentido, a pesquisa em psicanálise também deve ser afirmar em sua particularidade, sob a ameaça de negar seus próprios pressupostos e objeto de investigação.

A partir daí pode-se pensar nas possibilidades de realização de pesquisa acadêmica em psicanálise fundamentando-se em conceitos psicanalíticos. Dentre estes, destaca-se a transferência, tendo em vista que a construção do objeto da psicanálise se inscreve no campo da relação intersubjetiva, e a interpretação, único meio pelo qual é possível acessar os efeitos de linguagem do inconsciente.

Referências Bibliográficas:

1. AGUIAR, F. Questões epistemológicas e metodológicas em psicanálise. *Jornal de Psicanálise*, *39*(70), 105-131, 2006. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352006000100007&lng=pt&tlng=pt.
2. BIRMAN, J. *Psicanálise, ciência e cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
3. CAMPOS, E. B. V. & COELHO Jr., N. E. Incidências da hermenêutica para a metodologia da pesquisa teórica em psicanálise. *Estudos de Psicologia*, 2010. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000200012&script=sci_arttext.
4. FREUD, S. Estudos sobre a Histeria, (1893-1895). In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
5. FREUD, S. Projeto para uma psicologia científica, 1893. In: Freud, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
6. FREUD, S. Sobre o ensino da psicanálise nas universidades, (1919[1918]). In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. 17. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
7. FIGUEIREDO, L. C., & MINERBO, M. Pesquisa em psicanálise: algumas ideias e um exemplo. *Jornal de Psicanálise*, *39*(70), 257-278, 2006. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352006000100017&lng=pt&tlng=en.
8. IANNINI, G. Psicanálise, ciência extima. *Epistemo-somática*, *4*(1), 69-78, 2007. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-20052007000100007&lng=pt&tlng=pt.
9. LACAN, J. A ciência e a verdade. In: Lacan, J. (Org.), *Escritos* (pp.869- 892). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1966.
10. MAURANO, D. Um estranho no ninho ou a psicanálise na universidade. In: *Lacan e a formação do psicanalista*. Marco Antônio Coutinho Jorge (Org.). Rio de Janeiro: Contra capa, 2006.
11. MEZAN, R. Pesquisa teórica em psicanálise. *Revista Psicanálise e Universidade*. p. 51 – 75, 1994.
12. MEZAN, R. Pesquisa em Psicanálise: Algumas reflexões. *Jornal de Psicanálise*. 39(70), 2006. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-58352006000100015&script=sci_arttext.
13. NOGUEIRA, L. C. A pesquisa em psicanálise. *Psicologia USP* 15(1-2) pp.83-106, 2004. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642004000100013&lng=en&tlng=es. 10.1590/S0103-65642004000100013.
14. REZENDE, A. M. A investigação em psicanálise: exegese, hermenêutica e interpretação. In: *Investigação e Psicanálise*. Maria Emília Lino da Silva (Coord.). São Paulo, Campinas: Papirus, 1993.

Simpósio temático 09
Discursos e identidades de resistência

Coordenação: Sostenes Lima; Priscilla Melo Ribeiro de Lima

Comunicações

1. *Turismo, lazer e inclusão social: uma forma de integrar os idosos* - Iraci Nascimento de Castro

2. *Cristotrans: uma análise crítica do discurso de resistência da militância* LGBTT? - Osvaldo Jefferson da Silva

Simpósio Temático 09
DISCURSOS E IDENTIDADES DE RESISTÊNCIA

Sostenes Lima – MIELT/CCSEH/UEG
limasostenes@gmail.com
Priscilla Melo Ribeiro de Lima – FE/UFG
primlima@gmail.com

Este simpósio tem como objetivo discutir os discursos de resistência assumidos por atores sociais cujas identidades são, de alguma maneira, construídas nos processos sociodiscursivos de maneira desfavorável e estigmatizada. Partimos do pressuposto de que o discurso constitui um poderoso instrumento de construção e representação das relações e identificações sociais, através do qual se pode, por um lado, legitimar e reproduzir projetos identitários hegemônicos, e, por outro, abrir espaço para a resistência e recriação de novos projetos identitários. Buscamos focar as discussões em torno dos discursos de resistência presentes em processos de identificações étnicas, identificações etárias (adolescência, maturidade e velhice) e identificações sexuais (gênero e sexualidades).

Referências Bibliográfias:

1. CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
2. FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: UNB, 2001.
3. FOUCAULT, M. História da Sexualidade 3: o cuidado de si. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.
4. _____. Tecnologyas del Yo. Barcelona: Paydós Ibérica, 1990.
5. GAULEJAC, V. Neurose de classe. São Paulo: Via Litterae, 2014.
6. _____. As origens da vergonha. São Paulo: Via Litterae, 2010.
7. GIDDENS, A. Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
8. SPIVAK, G. C. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012

01

TURISMO, LAZER E INCLUSÃO SOCIAL: UMA FORMA DE INTEGRAR OS IDOSOS

Iraci Nascimento de Castro
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Turismo - UnB
Membro do Grupo de Gênero e Interdisciplinaridade
Cadastrado no CNPq
Universidade de Brasília

Introdução

A composição da população brasileira e mundial está em processo de transformação. Pela primeira vez no Brasil, há o indicativo concreto de que o número de idosos deve ultrapassar o de jovens em menos de 30 anos. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), o Brasil tem 14,9 milhões de idosos, o que significa 7,4% do total da população brasileira. A mesma pesquisa indica que, em 2060, o Brasil terá 58,4 milhões de idosos, ou seja, 26,7% do total da população. Atualmente, o Brasil é o país com o sexto maior volume de população mundial, conforme projeção estatística da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011). E aceitar os idosos é uma demanda ainda mais imediata porque a expectativa é de que o Brasil se torne um país ancião muito em breve. Nesse cenário, propõe-se a observar o Turismo a partir de um olhar mais humanista, acolhedor e social.

Pode-se observar o idoso a partir de um olhar mais humanista, pois estão cada vez mais informados sobre seus direitos,buscam novas formas de convivência, saem de casa, procuram instituições que motivam seu bem-estar, articulam-se, discutem a criação do Estatuto do Idoso, reivindicam seus interesses, partilham dos conhecimentos com as novas gerações dentro de casa, fazem com que seu cotidiano seja prazeroso, enfim, estão de alguma maneira tentando lidar com as limitações e possibilidades que a vida em um ritmo intenso proporciona.

Refletir sobre os aspectos que envolvem o turismo e o idoso, é considerar esse segmento, que este público está buscando cada vez mais para esta fase da vida, pelo fato de estimular e promover o convívio social com outras pessoas, proporcionando reflexos positivos na autoestima.

O Turismo deve ser estimulado para que não se torne superficial, e que seja colocado na prática com louvor em prol da população e do desenvolvimento das cidades receptoras.

Turismo e os idosos

O turismo desde seu nascimento e no correr de seu desenvolvimento tem como parâmetro o fator econômico, embasado no capitalismo. Porém, diversas fontes de estudos acadêmicos defendem que o turismo deve ser visto e analisado não só por parâmetros acadêmicos, comovisão insuficiente, mas,também, por parâmetros sociais, humanísticos que envolvem todo o saber turístico, numa forma holística para observá-lo.

No decorrer do tempo o turismo passou por inúmeras interpretações e conceituações, variando de versões pejorativas como a definição datada de 1800, no Pequeno Dicionário de Inglês Oxford, em que cita o Turismo como uso, depredação; e que aos poucos recebe novas conceituações que englobam o indivíduo, conforme Norwal, em 1936, "Turismo é a pessoa (...)". Gradativamente há uma evolução conceitual para definir o Turismo, incluindo elementos como fenômenos e as relações entre as pessoas – turistas e população receptora, os equipamentos turísticos, o bem turísticos, as organizações públicas e privadas, infraestrutura, efeitos negativos e positivos para a localidade receptora, deslocamento por motivos de cultura, saúde, descanso, recreação, mencionando inter-relações de importância social como fez De La Torre (1992, p.19) "Turismo é um fenômeno social, que consiste no deslocamento voluntário e temporário de indivíduo ou grupos de pessoas". E segundo Fúster (2001, p. 24) "Turismo é o conjunto das viagens, cujo objeto é o prazer ou por motivos comerciais, profissionais e outros.

Conforme os estudos na área de Turismo vão aprofundando, surgem novas conceituações mais complexas, como afirma Moesch.

O turismo constitui-se num fenômeno sociocultural de valor simbólico aos sujeitos que o praticam. O sujeito turístico consome o turismo, por meio de um processo tribal, de comunhão, de re-ligação, de testemunho, em um espaço e tempo tanto real como virtual, desde que possível de convivência, de presenteísmo. O valor simbólico, perpassado pela comunicação táctil deste fenômeno, reproduz-se, ideologicamente, quando os turistas comungam de sentimentos reproduzidos pela diversão, e quando há a possibilidade de materialização do imaginário, por vezes individual em societal. (MOESCH, 2000, p. 134).

O avanço do fenômeno turístico deve ser visto para além de seu valor economicista, para que não haja um reducionismo da prática epistemológica. Os meios acadêmicos devem investir no saber-fazer para ensinarem competências adequadas ao turismo e assim, livra-se do empirístico fazer saber que empobrece o mercado e que vem pautando as práticas do turismo no Brasil.

Cada etapa da vida humana requer um atendimento específico, segundo as características motoras, físicas, emocionais, suas atenções e seus interesses. Os idosos já podem contar com programas que lhe asseguram melhor qualidade de vida e que visam não apenas a sua inclusão na sociedade mas, sobretudo, priorizam o resgate da autoestima. Por isso, Beni considera que

A melhor maneira de estudar o mercado turístico é por meio de sua segmentação, que possibilita o conhecimento dos principais destinos geográficos e tipos de transportes, composição demográfica dos turistas, como faixa etária, ciclo de vida, nível econômico ou de renda (BENI, 2006, p. 163).

Verdadeiramente um desafio aos pesquisadores e aos trabalhadores operacionais que devem estabelecer e manter a aplicabilidade dos novos resultados de estudos em prol do desenvolvimento do saber-fazer, para assim haver uma alavancagem do turismo e suas segmentações.

Percebe-se que a sociedade contemporânea valoriza demasiadamente os estereótipos concernentes à juventude, à força e à beleza, tendendo, portanto a abolir tudo aquilo que contradiga os padrões impostos. A modernidade constituiu um homem com aversão à velhice, seduzido pela juventude como sagrada. Cabe agora indagar como essa caracterização social evolui no século XX. Para Morin (1997, p. 175) " A cultura de massa do século XX é um embrião de religião da salvação terrestre, não o podendo ser plenamente por lhe faltar, necessariamente, a promessa da imortalidade". Já, Krippendorf (2000, p.10), nos faz refletir quando ele afirma "a economia distanciou-se do ser humano, colocou-se acima dele e, de certa forma, apoderou- se de sua liberdade".

Com as mudanças sociais, culturais, tecnológicas e econômicas, um grande número de pessoas com mobilidade reduzida vem aumentando significativamente e diariamente no mundo, necessitando de mudanças estruturais e comportamentais. As discussões exigem uma abordagem teórica interdisciplinar, e abrangem aspectos como a capacidade funcional, o nível socioeconômico, o estado emocional, a interação social, a atividade intelectual e o suporte familiar.

Conceitua-se a epistemologia como ciência, conhecimento, é o estudo científico que trata das questões relacionadas a crenças e o conhecimento, sua natureza e limitações. Estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento, também conhecida como a teoria do conhecimento, pode relacionar-se com a metafísica, a logica e a filosofia da ciência.

Para Japiassu (2002), a epistemologia, não se situa antes da ciência nem acima dela, mas acompanha a caminhada científica, se constituindo numa relação histórica das ciências.Segundo Paviani (2009, p.11) "Entende-se por Epistemologia a disciplina filosófica que estuda, primeiro, o conhecimento em geral e, segundo, o conhecimento científico particular". O que reforça a

importância dos estudos epistemológicos relacionados ao turismo, a inclusão dos idosos como um novo segmento.

Pesquisadores da área do turismo, como Beni, ressalvam que os profissionais que participam desse novo segmento necessitará de novas alternativas para atender a essa nova demanda. De acordo com Moesch (2000,p. 394)) "O Turismo é uma prática social da vida humana, preparada para o chamamento mais radical".

Essa mudança, no entanto, não está diretamente associada a adaptação ao novo desenho da pirâmide etária, embora o turismo seja uma atividade crescente e em desenvolvimento constante, que vem se moldando de acordo com as mudanças e as novas necessidades da sociedade atual.

Um dos principais aspectos que influencia essas transformações e adaptações do turismo é a globalização. As distâncias hoje entre os locais diminuíram e o acesso às informações está mais disponível e fácil. Dessa forma, a atividade turística precisa acompanhar essas novas tendências e sempre diferenciar e melhorar o seu produto, de forma que as destinações precisam buscar por inovações e diversificar os atrativos e serviços queestão oferecendo.(BENI ,2011, p. 21).

O perfil dos idosos mudou muito no sentido da sua disponibilidade financeira e social, e, por isso, estão sendo criados projetos e programas alternativos para que eles possam usufruir, da melhor maneira possível, seu tempo livre e sua renda própria. Considerando-se essas mudanças de perfil, com uma rotina antes limitada pela pouca oferta de atividades e com opções de lazer restritas, o idosoganha cada vez mais espaço social e impulsiona o turismo, na busca por ocupação do tempo livre e novas experiências no convívio em sociedade. Ainda, segundo Beni (2002, p.95), "O consumidor de bens e serviços hoteleiros e turísticos de hoje não é mais o cliente de um ano atrás (...) ele busca mais a qualidade do que a forma".

Embora a Lei 10.741 de 2003, que estabelece o Estatuto do Idoso, ressalte a "obrigação do Estado garantir à pessoa idosa a proteção à vida e à saúde, mediante efetivação políticas sociais públicas que permitam um envelhecimento saudável e em condições de dignidade", empiricamente percebemos que isso não ocorre. Além disso, pouco é oferecido nos locais de turismo e lazer. A maior conquista que pode ser realizada pelos idosos é a modificação da sua autoimagem, entretanto, as Leis que garantem os direitos dos idosos são bem-vindas, mas o verdadeiro resgate de sua autoestima provém de nova significação da velhice.

Desse modo, há que se dizer que todas essas mudanças representa uma revolução fundamental para a qualidade de vida dos idosos, uma ruptura com as formas tradicionais do turismo

e de hospitalidade. Isto porque ocorre aumento na competividade, e como consequência os serviços precisam de diferenciação para conseguir atrair os clientes e acolhê-los de forma especial.

Lazer, politicas públicas e inclusão social

O lazer é associado a um estilo de comportamento, podendo ser encontrado em qualquer atividade que traduza no praticante uma grande satisfação, distração, entretenimento, capaz de aliviar as tensões e eliminar o desgaste físico-mental produzido pelos compromissos cotidianos. Krippendorf (1984, p. 1)) "afirma que o Turismo é um dos aspectos do lazer".

Dessa forma, o lazer tem um papel importante, para que os idosos tenham uma vida mais descontraída, com mais socialização, podendo interagir com outras pessoas e culturas, participando da vida social, assumindo compromissos de modo enriquecedor e criativo. Desse modo, fazer turismo requer um tempo livre, um tempo de ócio. Tempo esse que pode ser preenchido com atividades de lazer, sendo que, para o sociólogo francês Dumazedier (1973. p. 34), "é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, divertir, recrear e entreter".

Esse convívio, especialmente para o indivíduo idoso, é imprescindível para que ele adquira novos conhecimentos, equilíbrio emocional e encanto pela vida. Nesse sentido, Dumazedier nos mostra como os estudos do lazer e das atividades vêm contribuindo para os idosos. Saliente-se que, essa etapa da vida tem uma relevância significativa para os estudiosos, historiadores e profissionais ligados ao assunto, pois "as atividades desenvolvidas nesse tempo possibilitam a criação de novos valores, condições e específicos para favorecer os idosos" (DUMAZEDIER, 2008, p. 114).

Percebe-se, a partir dessa perspectiva teórica, uma supervalorização do "tempo livre" como espaço de liberdade, de livre escolha, de satisfação de necessidades de auto-realização; uma esfera apartada do mundo produtivo, não apenas do trabalho como atividade profissional, mas também da lógica expansionista do capital, dos condicionamentos sociais.

Apostando na liberdade, restrita à livre escolha, Dumazedier define lazer assim:

Um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode se entre- gar de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação voluntária ou sua livre capaci- dade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (DUMAZEDIER, 2004, p.34).

O novo tempo livre conquistado sobre a necessidade se enche de conteúdos, mas sobretudo, os lazeres que abrem os horizontes do bem-estar, do consumo e de uma nova vida privada. Daí, as viagens tão sonhadas. Os idosos, uma vez que, não tendo mais de se preocupar com o futuro,

é inclinado constantemente a presentificar a vida. Abrem-se-lhe as possibilidades do lazer e do consumo para que eles procurem consumir. De acordo com Morin.

O indivíduo privado que quer consumir sua própria vida tende a valorizar o presente. Fica cada vez mais privado de passado; este não lhe fornece mais sabedoria e norma de vida; os anigos valores, as grandes transcendência são esmagadas por um devir acelerado.(MORIN, 1997, P.175).

É essencialmente esse lazer que diz respeito à cultura de massa, o divertimento moderno e o lazer não pode ser igualado ao consumo. E o turismo se torna uma expressão do lazer quando o objetivo da viagem é o descanso, a diversão, o relaxamento. Ainda, segundo Morin (1997, p. 72) "A vida de férias se torna uma grande brincadeira".

O idoso necessita estar engajado em atividades que o façam sentir-se útil, mesmo quando possui boas condições financeiras, o idoso deve estar envolvido em atvidades ou ocupações em grupo ou com outras pessoas queproporcionem prazer e felicidade. O turismo é uma excelente forma de socialização e de formação de vínculos pessoais, além de, dois fatores de grande importância nessa fase da vida. As atividades de lazer e o turismo proporcionam a reinclusão do idoso, melhora no seu desenvolvimento intelectual, e fortalecem suas habilidades físicas, mantém sua independência.

O lazer não é apenas o pano de fundo no qual entram os conteúdos essenciais da vida e onde a aspiração à felicidade individual se torna a exigência(...) e mais, o divertir se torna um acabamento enquanto tal (...) o lazer é o jardim dos novos alimentos terrestres. (MORIN, 1997, p. 69).

Dessa forma, o lazer tem um papel importante e significativo, proporcionando aos idosos uma vida mais descontraída. É relevante perceber que as atividades de lazer, não serve só para agregar valores econômicos para o local visitado, mas,para uma importante função sociocultural.Krippendorf diz (2000, p.16) "Uma vez pelo menos sou eu quem decide, e assim será, para o meu bem". Assim sendo, o turismo e o lazer não podem ser vistos como uma fuga de rotina, mas, sim para estimular novos olhares e perspectivas em relação aos outros.

Com o avanço das pesquisas e das discussões, o turismo pode se tornar um mecanismo de inclusão social, representando um dos diversos movimentos sociais que consideram a liberdade pessoal. Segundo Krippendorf (2000, p.16), "viajar é compensar e integrar-se socialmente (...) é comunicar-se, pois durante as férias deseja-se estabelecer contato com outras pessoas". Os idosos procuram viajar para integrar-se socialmente. Viajar é uma atividade de integração social que seguramente trará benefícios, de maneira mais marcante e significativa, pois oportunizará a eles uma maior integração na sociedade. Krippendorf (2000 p. 17) diz ainda que "viajar é ser livre e autônomo".

O Estatuto do Idoso, criado em 2003, basicamente reitera os termos da legislação federal, definindo a tarefa de cada órgão público na execução das diretrizes daquela política, sob a coordenação de órgão especifico, atualmente sob a Secretaria de Assistência Social. O Estatutoé um código de direitos, que propõe medidas de proteção e controle social e representa um avanço importante, na luta pela afirmação da dignidade da pessoa idosa. Ele cria um sistema jurídico em defesa do idoso, com regras processuais novas, que ampliam a competência dos juizados. E também, define uma serie de crimes contra a pessoa idosa e suas respectivas penas (detenção, reclusão e multas), facilitando a atuação do Ministério Público no combate ao desrespeito, ao abuso, aos maus tratos, à agressão, à violência e ao abandono que constituem as principais queixas dos idosos.

O Estatuto do Idoso ainda é bastante desconhecido. Até nas grandes cidades, que em geral já começam a programar políticas públicas dirigidas aos idosos, grande parte da população ignora totalmente a sua existência. Neste sentido, o idoso, enquanto sujeito, tem inúmeros direitos, inclusive relacionados à questão do lazer, por vezes não tem o conhecimento de quais são estes direitos. As políticas públicas voltadas ao idoso visam estabelecer direitos para um público que se encontra excluído e que não tem os direitos elementares básicos, prescritos na Constituição, respeitados.

> [...] o turismo passará a exigir não só políticas públicas que visem a preparar os destinos para receber visitantes, mas também políticas públicas que venham a garantir, mesmo a grupos economicamente excluídos, o exercício e o usufruto do lazer e, por extensão, do turismo [...] (GASTAL, MOESCH, 2007, p.73)

As políticas públicas desempenham um papel essencial na sociedade. Uma das principais dificuldades encontradas frente ao desenvolvimento de projetos em prol do lazer e do turismo é o imediatismo político com o qual lidamos. Podemos dessa maneira, indicar vários fatores que contribuem para o fato de existirem tantas idéias que não se concretizam, seja por falta de vontade, oportunidade ou de verba disponível para esse fim, Trata-se de valorizar o cidadão de mais idade, criando espaços para o lazer, mas também para o "treinamento do exercício da cidadania" (...)" (DEBERT, 1999, p. 47). As políticas públicas referentes ao lazer e ao turismo são essenciais para que se tenha melhorias nas condições de vida durante a velhice.

O turismo é hoje uma das atividades com maior índice de crescimento. Devido a este processo de crescimento, houve uma maior preocupação com o setor por parte do poder público que passou a fomentar políticas de regulamentação e incentivos à atividade turística. Passou-se a inserir o turismo nas políticas públicas, trabalhando-o de maneira planejada com metas e ações pré-estabelecidas.

Como nos afirma Beni (2003, p.101), para que haja o fortalecimento da atividade turística devemos entender por política de turismo "o conjunto e fatores condicionantes e de diretrizes básicas que expressam os caminhos para atingir os objetivos globais para o turismo do país, determinando as prioridades da ação executiva, supletiva ou assistencial do Estado".

As políticas públicas devem então ser construídas e implantadas de maneira participativa e que o próprio idoso deve ser consultado durante o planejamento, para que seus interesses sejam devidamente alcançados. Partindo deste conceito a política de turismo seria o conjunto de normas, regras e diretrizes que auxiliariam na organização da atividade turística como um todo, sendo que esta:

> [...] deve articular questões estratégicas tecidas junto ao tradeturístico e a sociedade, na direção de um fortalecimento não excludente local, que abra espaço de participação nos novos moldes de gestão que aprofundem participação democrática também no campo do Turismo, avançando para além de um caráter privado, tão precioso ao mercado capitalista (GASTAL, MOESCH, 2007, p.44).

O turismo ganha cada vez mais adeptos na terceira idade. Ainda mais em se tratando de Brasil, um país de inúmeros atrativos naturais, culturais e históricos. Os idosos gostam de viajar e fazem disso um hábito. Todas as dificuldades encontradas nesta fase da vida precisam então ser levadas em consideração para que as iniciativas obtenham sucesso. E também a participação das empresas privadas e investimentos em equipamentos de lazer, são atitudes que possam beneficiar não só os idosos mas a sociedade em geral. Portanto, quanto maior for o acesso aos bens e serviços da sociedade, maior será a qualidade de vida no processo de envelhecimento.

A respeito da integração da comunidade no processo de planejamento, Beni (2007, p.127) destaca que todo programa ou projeto participativo "deve propiciar os meios e as condições para que os envolvidos possam atuar em todas as etapas do processo, discutindo, apresentando ideias, tomando parte na construção do consenso e na tomada de decisões". O planejamento é um caminho, mas a articulação é a chave para que os objetivos possam ser atingidos com mais facilidade.

Apesar disso, muito ainda precisa ser feito para os idosos, pois, embora essa população tenham alguns direitos legalmente assegurada, se faz necessário um novo olhar globalizado sobre o processo de envelhecimento, e o apoio da sociedade para que oportunizem ações preventivas, permitindo que os idosos compartilhem seus sonhos, ideias e que retomem a prática de construir projetos de vida, construindo assim novos papéis sociais. O encontro dos idosos com suas origens e o regresso a sua natureza, é a essência do desenvolvimento do turismo bem-sucedido, pois permite a garantia da inclusão de determinados segmentos da sociedade que por algum motivo, encontram-se excluídos dela.

Considerações finais

O turismo é uma excelente forma de socialização e de formação de vínculos pessoais, dois fatores de grande importância nessa fase da vida. As atividades de lazer e o turismo proporcionam a reinclusão do idoso, melhora seu desenvolvimento intelectual, fortalecem suas habilidades físicas e mantém sua independência. Elas podem ainda lhes proporcionar a redescoberta da motivação e novas propostas de vida, aumentando assim sua satisfação em viver. Dessaforma, há que se dizer que todas essas mudanças representa uma revolução fundamental para a qualidade de vida dos idosos, uma ruptura com as formas tradicionais do turismo e de hospitalidade.

Ao vivenciar o lazer e o turismo, as pessoas idosas podem exercitar a capacidade de decisão, pensamento e imaginação, ampliar as oportunidades de integração e convívio social, além de (re)construir e (re)organizar a experiência cultural de seu tempo. Desenvolvendo oportunidades que tenham significado para o grupo, é possível que o lazer e o turismo colaborem com a contínua formação dos idosos - estimulando a iniciativa, a independência, a troca de idéias e a superação de desafios por parte dos envolvidos, respeitando os limites pessoais de cada um e resgatando sonhos e projetos.

Contudo, é importante ressaltar que política publica referentes ao lazer e turismo para a terceira idade, são relevantes para que se tenham melhorias nas condições de vida durante a velhice, além do que é preciso ouvir o que o idoso tem como objetivo, para que se consiga obter sucesso na área de lazer e turismo e também para obter maior interação social, possibilitando então melhor qualidade de vida.

O lazer e o turismo podem ser importantes aliados no sentido de ampliar a inclusão social das pessoas idosas, desde que os fundamentos sociais, culturais e políticos aqui delineados sejam compreendidos, respeitados e colocados em prática por meio de estratégias educativas coerentes com esses princípios.

São inúmeras as possibilidades de vivenciar o lazer e o turismo. Lançando mão dessa diversidade de manifestações, profissionais de diferentes áreas do conhecimento podem desenvolver propostas que contemplem necessidades e interesses presentes na velhice, desconstruindo mitos e preconceitos que cerceiam a qualidade de vida nesse momento da vida. Portanto, é fato que independentemente do destino, o turismo na velhice é um campo fértil para o desenvolvimento de localidades devido a sua disponibilidade de tempo.

Referências bibliográficas

1. BENI, M. C. Turismo investigação e crítica – São Paulo: Contexto, 2002- (Coleção turismo Contexto).
2. _____.Análise estrutural do turismo. 8ª ed. São Paulo: SENAC, 2003.
3. _____.Análise estrutural do turismo. 11. ed. São Paulo: SENAC, 2006.
4. _____ Análise Estrutural do Turismo. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2007. 12º ed. revisada. e atualizada.
5. _____.Globalização do turismo: realidade brasileira e megatendência do setor 3ª ed. São Paulo 2011: Aleph
6. DEBERT, Guita Grin. A Reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatição do envelhecimento. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1999.
7. DE LA TORRE, Óscar. El turismo - fenómeno social. México: Fondo de Cultura Ecónomica, 1992.
8. DUMAZEDIER, J. Lazer e cultura popular. São Paulo: Perspectiva, 1973.
9. _____. Sociologia empírica do lazer. São Paulo: Perspectiva, 1974
10. _____. Sociologia empírica do lazer. 3. ed.São Paulo: Perspectiva, 2008
11. GASTAL, S.; MOESCH, M. Turismo, políticas públicas e cidadania. São Paulo: Aleph, 2007.
12. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
13. KRIPPENDORF, Jost. Sociologia do turismo: para uma uma nova compreensão do lazer e das viagens. São Paulo, editor: Aleph, 1984
14. _____. Sociologia do turismo. São Paulo: Aleph, 2000.
15. MOESCH, Marutschka Martini. Epistemologia social do turismo. Tese (doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2004.
16. MORIN, Edgar, Cultura de massa no século XX, O espírito do tempo – 1 NEUROSE, 9º ed - Rio de Janeiro: Forense Unversitária, 1997
17. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). WORLD HEALTH STATISTICS ANNUAL. (World Health Organization). Geneva, 2011.
18. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE TURISMO (OMT). Disponível em: <http://leadersfortourism.unwto.org/es>. Acesso: 29 dez. 2014.
19. PAVIANI, Jayme, Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educs; 2009.

02

CRISTOTRANS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE RESISTÊNCIA DA MILITÂNCIA LGBTT?

Osvaldo Jefferson da Silva[76]
Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Bolsista da UEG
odlavsojeff@hotmail.com

Considerações Iniciais

Esta pesquisa apresenta uma análise crítica do discurso de resistência de um grupo de minoria, denominado LGBTT, formado por lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, partindo do estudo da representação identitária de uma transexual, que se configura como um sujeito social transgênero representante de uma das categorizações deste grupo. Para realizar este estudo, a base teórica escolhida foi a Análise do Discurso Crítica (ADC), com o objetivo de investigar três categorias analíticas: intertextualidade, ator social e identificação relacional, fazendo uso dos seguintes referenciais: Fairclough (2003), Resende e Ramalho (2006, 2008) e Brandão (2012) na vertente da análise crítica do discurso; Joly (2007) com as contribuições sobre análise de imagem; Moita Lopes (2003) selecionado para arrolarmos a discussão sobre discursos de identidade; além de Zambrano (2011), contemplada nas questões relacionadas à sexualidade humana.

O objeto de análise desta pesquisa trata-se da imagem (fotografia) de uma transexual representando a figura sagrada de Jesus Cristo na cena da crucificação, na 19ª Edição da Parada do Orgulho Gay de 2015, em plena Avenida Paulista, na capital de São Paulo. A figura central trata-se de Viviany Beleboni, 26 anos, transexual, ativista da causa LGBTT, atriz e modelo que, de forma cênica, foi presa numa cruz e fez uma performance na Parada do Orgulho Gay, em cima de um trio elétrico, representando os grupos de minorias, evocados, em primeira instância, por meio da semiose linguística, a partir da inscrição registrada sobre a cruz da imagem que traz no título o enunciado "Basta Homofobia GLBT", pois a sigla citada refere-se as comunidades: Gay, Lésbica, Bissexual, Travesti e Transexual. Vejamos a imagem:

[76] Acadêmico do Mielt; Especialista em Linguística e Língua Portuguesa (UEG); Especialista em Docência Universitária (FAIFA), Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Cultura de Goiás (SEDUCE-GO); Bolsista da Universidade Estadual de Goiás. Realizado sob a orientação do Prof. Dr. Sóstenes Cezar de Lima.

Figura 1: Transexual representa crucificação na Parada Gay

Fonte: Retirada

Nesta manifestação pública há o engajamento social que se vincula na imagem a representação grupos de minoria formada por pessoas de diferentes identidades de gênero que estão em discordância com os padrões social (heteronormativo) e religioso cristão (católico e protestante) hegemônicos no Brasil.

Contextualização Da Imagem

A Parada do Orgulho Gay trata-se de um evento discursivo de cunho popular, utilizado como manifestação política da comunidade LGBTT, a fim de promover visibilidade a este grupo de minoria na luta por seus direitos civis, além de ser um espaço social de publicidade para as identidades sexuais negadas pelos discursos hegemônicos da religião e da moralidade tradicional. Nesse sentido, a fotografia analisada instaura-se como discurso de resistência enunciado, pois se refere à representação desse grupo de minoria que, por meio de suas lutas de classe, promove mudança social dentro e fora do ambiente religioso, pois nos últimos anos a comunidade LGBTT tem alcançados direitos civis em diferentes áreas, dentre as concessões estão o casamento civil de mesmo sexo, a adoção de crianças por casais homoafetivos, o uso do nome social em documentos, o direito ao uso do plano de saúde por casais do mesmo sexo.

A imagem que constitui o objeto de estudo desta pesquisa foi veiculada na mídia desde o dia que foi registrado na Parada do Orgulho Gay, na 19ª edição, realizada no dia 7 de junho de 2015, em

plena Avenida Paulista, em São Paulo, circulando nas redes sociais como o Facebook, nas páginas de notícias e revistas de fofocas o que gerou inúmeros outros discursos e manifestações públicas evocados por anônimos e famosos.

Representação Do Sujeito Social

Viviane é categorizada como transexual, sendo definido como sujeito social representante do grupo LGBTT. O prefixo "trans", significa ir de um polo ao outro, transitando entre eles, assim, no âmbito das questões de gênero, a pessoa transita entre os gêneros: masculino e feminino, daí surgem o termo *transgênero* que incluem nesse grupo as travestis e as pessoas transexuais masculinas ou femininas.

> O sujeito transexual descreve a si mesmo como pertencente a um gênero discordante do sexo biológico com o qual nasceu. Tem a experiência subjetiva de si como a do sexo oposto a seu sexo biológico e quer viver socialmente de acordo com tal convicção. Utiliza sua própria subjetividade para construir e dar sentido a uma "identidade", ainda que em desacordo com a expectativa cultura combinatória do sexo/gênero. (ZAMBRANO, p. 98)

A pessoa transexual é caracterizada por sua disforia de gênero, ou seja, uma oposição entre a forma como se vê e a estrutura de seu sexo genital. Essa categoria da sexualidade, mesmo sendo comum, normalmente a imagem de uma pessoa transexual está vinculada a um grupo de minoria e de forma preconceituosa, a aspectos como promiscuidade, prostituição, adultério o que subjazem preconceitos latentes da sociedade. Ao representar Cristo a transgênera desconstrói a imagem sacra da crucificação e faz uma releitura da cena da Crucificação de Jesus Cristo que pode ser considerada profana, por ser uma transex, seminua, com uma coroa de espinhos, pregada numa cruz sobre um trio elétrico no meio da Avenida Paulista na capital de São Paulo.

Elementos Da Análise Do Discurso Crítica

Esta pesquisa pauta-se na perspectiva da Análise do Discurso Crítica (ADC), mediante três categorias analíticas: intertextualidade, ator social e identificação relacional.

Intertextualidade: A Ativação De Discursos Pela Memória Discursiva

A cena da transexual Viviany Beleboni, 26 anos, resulta de um processo de ativação de memória discursiva, em virtude do sujeito social deste evento discursivo ser representando Jesus Cristo na cruz, pois evoca o pensamento convencionalizado cristão da imagem sagrada do Filho de

Deus em holocausto. Esta memória discursiva necessita precisa ser, necessariamente, comum tanto para o produtor do discurso como para o leitor, ou melhor, precisa ser coletiva, já

> que torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas. É ela que permite, na rede de formulações que constitui o intradiscurso de uma FD, o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados pertencentes a formações discursivas historicamente contíguas. Não se trata de uma memória psicológica, mas de uma memória que supõe o enunciado escrito na história. (BRANDÃO, 2012, p. 95-96)

Intertextualidade é a materialização da memória discursiva, nesta imagem, a representação Jesus Cristo na cruz por uma transexual, evoca elementos do discurso religioso cristão que aponta para a imagem da crucificação de Jesus, figura sagrada do Filho de Deus em holocausto, mas se faz necessário que o produtor e leitor contextualizem ou reconheçam a cena para que a intertextualidade seja promovida por meio desta memória.

> O termo 'intertextualidade' foi cunhado por Kristeva no final dos anos 1960 no contexto de suas influentes apresentações para audiências ocidentais do trabalho de Bakhtin. Embora o termo não seja de Bakhtin, o desenvolvimento de uma abordagem intertextual (ou em seus próprios termos 'translinguistica') para a análise de textos era o tema maior de seu trabalho ao longo de sua carreira acadêmica e estava estreitamente ligado a outras questões importantes incluindo sua teoria do gênero. (FAIRCLOUGH, 2003, p.133)

Nessa vertente, para Bakhtin os enunciados (discursos) são moldados por discursos anteriores que estão sendo respondidos e criando prospectos de discursos subsequentes, com isso, esses discursos são inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outros. Para Fairclough (2003) a relevância deste conceito de intertextualidade está de acordo com o foco sobre o discurso na mudança social, enquanto Kristeva aponta que a intertextualidade implica a elaboração de um discurso e a inserção deste na história (sociedade).

Retomando a imagem em análise identifica-se a intertextualidade que permite, dentro da ADC, associar uma imagem ou fragmento de texto a um discurso anterior, por meio da memória discursiva. Além disso, compreende-se que a intertextualidade, por ser utilizada como elemento de análise textual, subjaz a retomada dos textos anteriores que nos remete ao momento da crucificação de Cristo que faz referência a cena representada na Parada Gay de 2015.

A intertextualidade consistiu na materialização da cena presente na memória discursiva religiosa, evocada tanto por leitores como pelo(s) próprio(s) produtor(es) do discurso e identificada por meio de semioses linguística e imagética, apresentadas numa construção semiótica que pode ser utilizada como desconstrução do sagrado, na cena da Crucificação, por ser a imagem um elemento de multimodalidade textual.

Nessa perspectiva, a teoria geral dos signos de Pierce[77] (1978) contribui para os estudos de uma imagem, pois para este autor um signo apresenta uma materialidade e pode ser analisado com um ou vários sentidos, desde uma cor a um ruído. Nesse sentido, as religiões judaico-cristãs trazem uma noção de imagem de Cristo vinculada não apenas as

> representações religiosas em massa em toda a história da arte ocidental, porém, mais profundamente, porque a noção de imagem, assim como sua condição, representa um problema-chave da questão religiosa. A proibição bíblica de se fabricar imagens e prosternar-se diante delas (3º mandamento) designava a imagem como estátua e como deus. Uma religião monoteísta tinha como dever, portanto, combater as imagens, isto é, outros deuses (JOLY, 2007, p.17)

Nesse sentido, a imagem da transexual Viviane Beleboni nos remetendo a cena da crucificação contradiz a visão judaico-cristã, além de romper com a tradição fundamentalista partindo do referencial masculino de Jesus, pois temos uma figura feminina, transgênera que num discurso de resistência da comunidade lgbtteana, representa Cristo por uma única identidade de gênero, considerada minoria dentre as minorias– uma transexual.

Esta figura feminina representacional por uma 'transex' estabelece uma identidade relacional negativa, porque a imagem atual de Viviane resulta de um processo de transição de gênero, ou seja, um homem que após intervenções anatômicas e estéticas, passa a ter a imagem feminina, descontruindo a visão de Cristo masculinizada, comum do pensamento cristão católico e evangélico, grupos religiosos que exercem poder hegemônico na sociedade brasileira. A diferença é que o católico vê na imagem da cruz ainda com a de um homem preso, ou seja, Cristo crucificado; enquanto o protestante vê a cruz vazio, numa perspectiva de Cristo ressuscitado.

Neste caso, a memória discursiva retoma trechos dos quatro Evangelhos encontrados na Bíblia, sendo: Mateus 27.32-56, Marcos 15.21-41, Lucas 23.26-49 e João 19.17-37 que trazem o relato da Crucificação de Cristo. Nota-se que apenas no livro de Lucas não aparece à descrição da coroa de espinhos sobre a cabeça de Jesus, mas todos os demais elementos referendados nas narrativas vinculam-se a imagem da Parada Gay de 2015, mas associar os trechos do texto bíblico Bíblia com a cena da manifestação da comunidade LGBTT é possível por meio da intertextualidade, mas promove uma comparação de evento discursivo de militância de grupos de minoria com evento religioso do universo cristão. Diante do exposto, far-se-á uma breve análise comparativa da intertextualidade advinda dos trechos bíblicos. Vejamos:

Elementos de intertextualidade	Registro nas Escrituras Sagradas			
	Mateus	Marcos	Lucas	João

[77] Charles Sanders Peirce. *Écrits sur le singe*. Pris: Seuil, 1978

Coroa de espinhos	"E, tecendo uma **coroa de espinhos**, puseram-lhe na cabeça." (Mt 27.29)	"E vestiram-no de púrpura e, tecendo uma **coroa de espinhos**, lha puseram *na cabeça*." (Mc 15.17)	-	"E os soldados, tecendo uma **coroa de espinhos**, *lha* puseram sobre a cabeça e lhe vestiram uma veste púrpura." (Jo 19.2)
Indivíduo crucificado	"Disse-lhes Pilatos: Que farei, então, de **Jesus, chamado de Cristo**? Disseram-lhe todos: Seja crucificado." (Mt 27.22)	"E Pilatos, respondendo, lhes disse outra vez: Que quereis, pois, que faça *daquele* a quem chamais **Rei dos judeus**? E eles tornaram a clamar: Crucifique-o." (Mc 15.12-13)	"Falou, pois, outra vez Pilatos, querendo soltar a **Jesus**. Mas eles clamavam em contrário, dizendo: Crucifica-o! Crucifica-o!" (Lc 23.211-21)	"Saiu, pois, **Jesus**, [...] os principais dos sacerdotes e os servos gritaram, dizendo: Crucifica-*o*! Crucifica-*o*! Disse-lhes Pilatos: Tomai-*o* vós e crucifica-*o*." (Jo 19.6)
Local da Crucificação	"E, chegando ao lugar chamado **Gólgota, que significa Lugar da Caveira**." (Mt 27.33)	"E levaram-no ao lugar do **Gólgota, que se traduz por lugar da Caveira**." (Mc 15.22)	"E, quando chegaram ao lugar chamado **a Caveira**, ali o crucificaram." (Lc 23.33)	"E, levando ele às costas a sua cruz, saiu para o lugar chamado **Calvário, que em hebraico se chama Gólgota**." (Jo 19.17)
Inscrição na parte superior da cruz	"E, por cima da sua cabeça, puseram escrita a sua acusação: ESTE É JESUS, O REI DOS JUDEUS." (Mt 27.37)	"E, por cima *dele*, estava escrita a sua acusação: O REI DOS JUDEUS." (Mc 15.26)	"E também, por cima dele, estava um título, escrito em letras gregas, romanas e hebraicas: ESTE É O REI DOS JUDEUS." (Lc 23.38)	"E Pilatos escreveu também um título e pô-lo em cima da cruz; e *nele* estava escrito: JESUS NAZARENO, REI DOS JUDEUS." (Jo 19.19)
Instrumento de crucificação	"E, quando saíam, encontraram um homem cireneu, chamado Simão, a quem constrangeram a levar a sua **cruz**." (cruz para Jesus ser crucificado)	"E constrangeram um certo Simão Cirineu, pai de Alexandre e de Rufo, que por ali passava, vindo do campo, a que levasse a **cruz**." (Mc 15.21)	"E, quando o iam levando, tomaram um certo Simão, cireneu, que vinha do campo, e puseram-lhe a cruz às costas,, para que a levasse apos Jesus."	"E, levando ele às costas a sua **cruz**, saiu para o lugar chamado Calvário, que em hebraico se chama Gólgota." (Jo 19.17

	(Mt 27.32)		(Lc 23.26)	

Atores Sociais: Uma Relativa Representação

A abordagem do sujeito em ADC é interpelada pela ideologia e tem certo conhecimento do ator social, nessa perspectiva, a transex Viviane vem de um universo de prospecção que está associado a pessoas transgêneras, em geral, travestis e transexuais. Isso inclui boates, motéis, ruas de prostituição e casas de show, por serem espaços discursivos que se vinculam a transexualidade, ou seja, universos de pornografia, exibicionismo e segregação social.

Nesta segunda categoria, tem-se a representação identitária de uma pessoa transegênera que atua como militante de um grupo de minoria, formado por lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis (LGBTT), assim os *atores sociais* são diferentes, no primeiro caso – a cena da crucificação de Cristo, no recurso evocado tem-se um homem popular, conhecido por seus milagres e que defende a fé em Deus; enquanto, a segunda, cena o discurso atualizado tem-se uma transexual anônima que milita para as causas LGBTT. Entretanto, por estarem descritos em semelhantes nas *cenas discursivas* – uma crucificação – são associados não por quem são, mas pela posição física que se encontram, mesmo que Cristo esteja efetivamente sendo morto e Viviane apenas representando de forma simbólica, além de outros critérios.

A imagem de uma transexual representando Cristo promove desconforto, por ser incomum associar a transexualidade a elementos sagrados e/ou religiosos, mas poucos compreender que ser transgênera também é uma vertente da sexualidade humana. Nesse sentido, a sexualidade que envolve tanto Jesus Cristo, heterossexual, com o padrão heteronormativo quanto uma pessoa transexual, no caso da Viviane, mas a representação de cada um destes atores sociais é distinta e promove certas manifestações e identificações relacionais.

Identificação Relacional: Uma Forma De Empatia

A identidade relacional é outro aspecto estudado na ADC, compreende-se que está associado ao aspecto discursivo de identidades à identificação de atores sociais em discursos, segundo Ramalho e Resende (2011) "no significado identificacional, analisamos a construção de identidades e a identificação de atores sociais, isto é, a construção de modos particulares de identificação de atores sociais representados no texto." (p.130). Ressalta ainda que os aspectos de gênero interferem na análise, em virtude da substituição dos atores sociais e, consequentemente, da identidade relacional. Para as autoras

> a construção de identidades e de identificações relaciona-se ao significado identificacional, mas também está ligada aos processos de classificação, de elaboração de semelhanças e diferenças (significado representacional), e aos processos de construção, manutenção e subversão de papéis sociais e relações sociais (significado acional/relacional). (RESENDE & RAMALHO, p.131)

Parafraseando Moita Lopes (2002) as identidades sociais são compostas, portanto, no campo de sua multiplicidade, do dinamismo, da fragmentação e da contradição, sendo ancoradas a partir de seus estudos contextualizados. Nesse sentido, o aparecimento de uma pessoa transexual em qualquer espaço de discursivo, normalmente, faz com que esse ator social seja vinculado a uma realidade de prostituição e promiscuidade, pautada no senso comum que estabelece uma construção identitária negativa e inferior hierárquico-socialmente e a transexualidade é concebida com elemento de exclusão social de um sujeito por pertencer a um grupo de minoria.

Nesta terceira categoria, denominada identidade relacional, numa análise comparativa dos elementos de composição dos discursos, apreendem-se duas formas de identificação: numa vertente, a relação de identificação é construída a partir do olhar em que uma transexual é vista como vítima de violência e exclusão social que milita por seus direitos civis, assim se concebe um discurso de resistência da comunidade LGBTT com a motivação discursiva de promover uma denúncia social.

Por outro viés, a identificação relacional dá-se na retomada do discurso religioso em que o Deus cristão encarnado, conforme a perspectiva cristã trata-se de um homem santo, que foi condenado a morte para a remissão dos pecados dos homens. Esta figura masculina tem o padrão heteronormativo. Em síntese, temos a seguinte análise comparativa dos discursos:

Elementos de composição discursiva	Discurso anterior	Discurso atualizado
Discurso	Texto bíblico (Registro impresso)	Imagem da Transexual (Fotografia)
Categorização do Discurso	Religioso	Resistência
Comunidade discursiva	Cristã	LGBTT
Identidade relacional evocada na imagem	Jesus Cristo (Deus cristão encarnado)	Viviane Beleboni (Transexual vítima de violência e exclusão social)
Identidade de gênero	Heterossexual	Transexual
Representação de gênero	Figura masculina	Figura feminina
Motivação discursiva	Condenação de Cristo	Denúncia social
Representação	Todos os cristãos	Comunidade LGBTT

Considerações Finais

O fato da representação de Cristo ser feita por uma transgênera evocou discursos favoráveis e desfavoráveis de leitores e infonautas, por desconstruído o status de sacralidade da crucificação e ser exposto num espaço discursivo fora do ambiente religioso, além disso, há transposição da cena do

espaço sagrado (igreja) para profano (rua) num evento LGBTT, dessa forma, a situação criou uma subversão de um grupo de minoria que atingiu a hegemonia dominante estabelecida pelo padrão heteronormativo.

Na comparação da imagem atualizada com os discursos evocados dos trechos bíblicos percebemos que a intertextualidade não ocorre apenas por um elemento, temos o *evento discursivo* que em ambas as cenas são de cunho popular, pois tanto a Crucificação de Cristo como a representação na Parada do Orgulho Gay são acontecimentos públicos e marcantes, no entanto, a crucificação ocorreu apenas uma vez, enquanto a Parada é realizada anualmente.

A semelhança dos *espaços discursivos*, bem como a presença de espectadores dar-se-á por se tratarem de espaços públicos de exposição Jesus em Gólgota e a transexual na Avenida Paulista, ambos os acontecimentos ocorrem durante o dia. Quanto ao *título da inscrição* a associação é instaurada pela posição sobre a cabeça de Cristo e de Viviane, porém a sentença tem termo e significância completamente diferentes: o primeiro refere-se ao campo discursivo religioso cristão e o segundo ao campo de militância LGBTT.

Aqui, identifica-se nos dois discursos: o anterior (Cristo crucificado) e o atualizado (Viviane crucificada) os seguintes elementos intertextuais: a estrutura, a prática e o evento social, além dos atores sociais, a cena discursiva, o espaço discursivo e a forma de registro de inscrições, mostrada anteriormente, promovem a intertextualidade da imagem da Parada com a Crucificação de Cristo. Em síntese, numa abordagem comparativa podemos apontar esses itens do discurso, como se pode constatar no quadro abaixo:

Elementos do discurso	**Elementos intertextuais**	
	Discurso anterior	**Discurso atualizado**
Estrutura social	Jurídico-religiosa	Político (exigência de garantia de direitos civis)-religiosa
Prática social	Execução de criminosos	Manifestação social
Evento social (cunho popular)	Crucificação de Jesus Cristo	Parada do Orgulho Gay
Ator social (expostos e condenados na cruz)	Jesus Cristo (Reconhecido)	Viviane Beleboni (Anônima)
Cena discursiva (detalhamento)	Jesus usando coroa de espinhos que feriram seu rosto e foi efetivamente pregado na cruz	Viviane com coroa de espinhos, amarrada na cruz e utilizando recursos de maquiagem simboliza sofrimento e humilhação

Espaço discursivo (público com espectadores)	Gólgota, que significa Lugar da Caveira.	Avenida Paulista em São Paulo
Título da inscrição (registro na parte superior da cruz)	Jesus, O Rei dos Judeus	Basta homofobia GLBT

Viviane Beleboni ao representar Cristo, em virtude de sua identidade de gênero – transexual – causou estranheza, pois se tem uma pessoa que nasceu 'homem', porém por sua identificação com o sexo feminino buscou formas de adequar seu corpo a percepção de si mesma. Isso promove a desconstrução identitária ou incompatível com a figura masculinizada de Jesus Cristo, visto que se tratava de uma criança com a representação do sagrado, nascido de uma virgem, que veio para ser o Salvador, menino, jovem e adulto, que nasceu, viveu e morreu com a mesma caraterização masculina, além de ser santo e subverter o pecado por meio do seu sacrifício.

Nesse sentido, para o fundamentalismo religioso a manifestação da Parada apresenta, de forma tendenciosa, a profanação dos símbolos da religiosidade cristã. Entretanto, pode-se constatar que se trata de uma manifestação político-social, realizada por um grupo de minoria, constituída como discurso de resistência da comunidade LGBTT, que buscou exigir seus direitos civis, porém ao gerar o enfrentamento com a população heteronormativa cristã considerada maioria e hegemônica rompeu com uma subversão instaurada na sociedade.

Referências

1. Bíblia de Estudo Palavras-Chaves: Hebraico e Grego. Trad. Almeida revista e corrigida, 4. ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2011. Sociedade Bíblica do Brasil.
2. BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. 3. ed. rev. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2012.
3. FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília. 2003.
4. JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. [tradução Marina Appenzller de 1996]. Campinas-SP: Papirus, 2007. Coleção Ofício de Arte e Forma.
5. Parada Gay 2015 em São Paulo - Fotos. Manifestação contra a homofobia. http://g1.globo.com/sao-paulo/fotos/2015/06/fotos-parada-do-orgulho-lgbt-em-sao-paulo-pede-respeito-diversidade.html#F1659529. Acesso em: 27 de julho de 2015.
6. RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. Análise do discurso crítica. São Paulo: Contexto, 2006.
7. RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011. Coleção Linguagem e Sociedade. Vol. 1.
8. ZAMBRONO, Elizabeth. Transexuais: identidade e cidadania. In: Diversidade sexual no Brasil, 2011.

Simpósio temático 10

História da educação e ensino de ciências humanas: articulando objetos e fontes

Coordenação: Cristina Helou Gomide; Miriam Bianca Amaral Ribeiro; Amone Inácia Alves

Comunicações

1. *O currículo de Sociologia em Goiás: comparações entre e suas possibilidades de práticas pedagógicas.* - Marco Aurélio Pedrosa de Melo
2. *A Saudade de José* - Cristina Helou Gomide
3. *História do Ensino de História em Goiás 1934/2005* - Miriam Bianca Amaral Ribeiro
4. *A fronteira ou de onde é possível divisar o novo* - Wellington Ribeiro da Silva.

Simpósio Temático 10
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS: ARTICULANDO OBJETOS E FONTES

Dra. Cristina Helou Gomide FE/UFG
cristinahelou@gmail.com
Dra. Miriam Bianca Amaral Ribeiro FE/UFG
mbiancaribeiro@yahoo.com.br
Dra. Amone Inácia Alves- FE/UFG
amoneinacia@yahoo.com.br

Esse simpósio temático pretende contribuir para a articulação das pesquisas e da intervenção pedagógica dos professores que atuam na área de Ciências Humanas e que tratem da história da educação e/ou do ensino das Ciências Humanas. O campo da história da educação está consolidado no Brasil, com entidades, publicações regulares e eventos específicos, assim como os campos do ensino de história, geografia, sociologia. No entanto, não temos explorado as possibilidades de articulação entre os objetos e fontes pertinentes a esses campos de pesquisa e acabamos por tratá-los como distintos, quando não, em disputa. Consideramos que essas articulações ampliam a compreensão dos objetos específicos tratados tanto pelo ensino das Ciências Humanas quanto pela história da educação, como suportes recíprocos para a reflexão. Os debates sobre a história da educação não se dissociam das investigações sobre o significado do conhecimento histórico, geográfico, sociológico, político e antropológico na formação do sujeito, seja como ciência, seja como disciplina. Nesse simpósio, pretendemos exercitar essa articulação, aproximando os que atuam na história da educação e os atuam no ensino de história, enfim, professores de história e historiadores. Acolheremos trabalhos de pesquisa que tratem dos temas da história da educação, do ensino das ciências que compõem a área de Humanas, assim como experiências pedagógicas para seu ensino, em suas diversas frentes de intervenção e níveis de escolarização, teoricamente fundamentadas. Esse simpósio não pressupõe um alinhamento teórico. Ao contrário, espera acolher a diversidade própria da produção do conhecimento e os mais diferentes espaços de atuação acadêmica e profissional do professor historiador ou de áreas afins (a fim do debate e da produção coletiva), envolvidas direta ou indiretamente com a educação e a história.

Bibliografia

1. MANACORDA, Mário Alighiero. Marx e a Pedagogia Moderna – O que é trabalho. Campinas: Alínea, 2007.
2. MASCARENHAS, Angela Cristina Belém (org.). As Ciências humanas no Ensino Básico. Goiânia: UCG, 2007.
3. MORAES, Antonio Carlos Robert. Geografia – Pequena História Crítica. São Paulo: Hucitec, 1981.
4. LIMA e FONSECA, Thais Nívia. História e Ensino de História. Autêntica: BH, 2004.
5. MASCARENHAS, Ângela. Do Não-lugar das Ciências humanas no Ensino Básico. IN:

01

O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA EM GOIÁS: COMPARAÇÕES ENTRE E SUAS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Marco Aurélio Pedrosa de Melo
mapdemelo@yahoo.com.br
SEDUC / UEG / PPGS-UFG
CAPES

O Ensino de Sociologia começou a ter um perfil profissional na educação pública estadual a partir de 2003 com o primeiro concurso para profissionais formados em Ciências Sociais ou Sociologia com licenciatura. É claro que isto foi possível pelas determinações regionais e nacionais para a inserção da disciplina na grade curricular do Ensino Médio em Goiás.

Em 2014, fez exatamente 10 anos que os primeiros concursados com formação específica em licenciatura de Ciências Sociais ou Sociologia, e ainda bacharéis. Porém a consolidação das práticas pedagógicas pode se ter dois pontos de destaque, o primeiro com um currículo para referência e formação docente entre os professores da rede estadual de educação pública de Goiás; o segundo ponto são os livros didáticos para área, acontecimentos que aconteceram entre 2010 e 2012. O que ocorreu depois foi outra experiência de reformulação do currículo de Sociologia em 2012 e a ampliação da oferta de material dentro do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.

Neste sentido é recente os profissionais que atuam em Goiás com espaço consolidado e ampliado nos últimos anos. Esses agentes passaram por duas situações transitórias, a primeira é não ter livros didáticos que realmente atendessem as necessidades da disciplina em relação ao conteúdo e a segunda não ter um currículo. A partir de 2010, se teve o primeiro documento, Referenciais Curriculares para o Ensino Médio área das Ciências Humanas e suas Tecnologias no componente curricular Sociologia (RC 2010) e em 2012 um novo currículo com a versão preliminar do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás - Versão Experimenta (CR 2012). Em seguida o suporte o livro didático teve um suporte com a escola dos dois primeiro livros didáticos no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD 2012 e seis produções para o PNLD 2015 disponibilizaram material nunca antes organizado e avaliado de forma pertinente ao ensino da Sociologia.

> Assim espera-se que o Currículo Referência de Sociologia seja entendido como ponto de partida para se iniciar os estudantes no processo de compreensão sociológica, o qual não pode ser aplicado como um roteiro de conteúdos fixos a serem transmitidos em sala de aula. Desse modo, espera-se que o ensino e a aprendizagem de tais conteúdos contribuam para que os estudantes desenvolvam uma reflexão crítica sobre a sociedade onde estão inseridos, bem como do mundo em sua complexidade, e, saibam exercer a sua cidadania fortalecendo a democracia. (GOIÁS, 2013, p.285)

Antes de se pensar na cidadania e direitos que o estudante tem, deveríamos observar a situação do professor, e este tem sido apresentado nos eventos acadêmico, como o Encontro Nacional do Ensino de Sociologia na Educação Básica, o perfil do professor perpassa por uma necessidade de formação, a troca de experiências e a precarização do trabalho.

Os autores Geraldj, Fiorentini e Pereira (1998) ao analisarem a obra de Zeichner apontam as falhas da teoria do professor reflexivo ao pensar nele individualizado no trabalho, assim não se deve "considerar que os defeitos e os ganhos, os sucessos e os insucessos advindos do trabalho pedagógico na escola pertencem a penas ao professor e à professora, atribuindo-lhes uma carga muito pesada. (GERALDJ; FIORENINI e PEREIRA, 1998, p.251)

Neste principio temos que pensar o docente como aquele que terá uma criatividade para inovar e possibilitar a condição de estudantes completos para a socialização no cotidiano e exercício da cidadania. Para tentar dialogar com a situação de um professor que deve ser crítico não são ao exterior a ele, mas no seu trabalho, o professor reflexivo parece se acertar ao nosso contexto e entender os desvios do conceito que podem valorizar as diretrizes do capital humano.

Entre as características listadas por Geraldj, Fiorentini e Pereira (1998) sobre o professor reflexivo de Zeichner, duas se destacam para nossa discussão a de que "estão atentos para o contexto institucional e cultura no qual ensinam" (p.252) e "tomam parte do desenvolvimento curricular e se envolvem efetivamente para sua mudança" (ibidem). O docente deveria estar atento a realidade que cerca a comunidade externa a escola e ainda propor mudanças para adaptações mais próximas do necessário para melhoria do rendimento do aluno. O que ocorre é que entre as características listadas por Geraldj, Fiorentini e Pereira (1998) sobre o trabalho reflexivo de Zeichner, é que "aquelas e aquelas que refletem precisam considerar as condições de produção desse trabalho" (p.244), mostrando a dificuldade da persistência no ofício.

Neste trabalho apontaremos as condições que os documentos mostram o que deve ser trabalho numa perspectiva de limites do trabalho com uma aula semanal por turma em cada série do ensino médio. Para otimizar o tempo em relação aos conteúdos se tem uma proposta de currículo mais aberto ou perceptível as ações externas e maneabilidade dos conteúdos pelo professor, pois este que deveria definir o currículo conforme o público opta por uma formação de ação, por isto delimitaremos quais caminhos estão sendo seguidos.

Sacristán (2000a) aponta cinco conceitos de currículo: tem função social como ponte entre a sociedade da escola; projeto ou plano com diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc;

currículo como expressão formal e material desse projeto; currículo como campo prático (realidade, interação prática e teoria); e currículo como discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos os esses temas. O autor apresenta uma síntese do que seria o currículo nesses pontos:

> 1) Que o currículo é a expressão da função socializadora da escola.
> 2) Que é um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica.
> 3) Além disso, está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização do docentes. O que se entende por bom professor e as funções que se pede que desenvolva dependem da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismo de desenvolvimento curricular.
> 4) No currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc.
> 5) Por tudo o que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares. (SACRÍSTAN, 2000a, p.32)

Sacrístan (2000a) diz que a teorização sobre o currículo tem uma "perspectiva *tecnológica, burocrática ou eficientista* foi um modelo apoiado na burocracia que organiza e controla o currículo, amplamente aceita pedagógica "desideologizada" e a crítica, e "imposto" ao professorado como modelo de racionalidade em sua prática" (SACRÍSTAN, 2000a, p.44).

> O currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações. (SACRÍSTAN, 2000, p.46).

Sacrístan (2000a) diz ainda que o "currículo supõe a concretização dos fins sociais e cultuais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada" (idem, p.15) e que "o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos (ibdim, p.17)

> O currículo, além de ser um conglomerado cultural organizado de forma peculiar que permite análises desde múltiplos pontos de vista, cria toda uma atividade social, política e técnica variada, quadro que lhe dá um sentido particular. Como assinalamos, o campo definido dentro do sistema curricular supõe um conjunto de atividades de produção de materiais, de divisão de competências, de fontes de idéias incidindo nas formas e formatos curriculares, uma determinada organização sociopolítica que empresta um sentido particular, contribuindo para determinar seu significado real. (SACRÍSTAN, 2000a, p.50)

O currículo passa a ser a materialização da corrente ideológica seja do Estado ou da classe dominante, ou do intelectual que burocraticamente condiciona a educação, temo que todos os materiais que "[...] são utilizados para apresentar a seleção de um tipo de cultura "são à imagem e semelhança da cultua intelectualista e abstrata dominante" (SACRÍSTAN, 2000b, p.65). Seguindo esta verdade, temos que as correntes de interpretação da corrente qualitativa ou quantitativa para satisfação da sociedade de mercado de trabalho ou de consumo perpassa por um posicionamento de quem consolida o trabalho, porém a continuidade depende de reavaliações.

Young (2014) ao fazer a analise sobre a teoria de um currículo, baseou-se na teoria de Bernstein, que definiu os tipos de conhecimentos, que sejam especializados e necessários não currículo, seriam: as falas vindas de discurso pedagógicos oficiais e discursos pedagógicos de recontextualização. Será que atendemos está previsão de Young (2014) ao falar do *continuum* do aprendizado diz que

> [...] no sentido amplo dos termos, esses tipos de aprendizado são atividades epistêmicas ou de produção de conhecimento, embora o conhecimento que gerem esteja sempre ligado a lugares, contextos e pessoas específicas. É um conhecimento útil, e até necessário, para levar nossas vidas adiante, mas não é suficiente nas sociedades modernas. E é por isso que temos escolas e currículos; para armazenar e disponibilizar o conhecimento especializado de que nossos ancestrais não precisavam e que não tinham descoberto. (idem, p.198)

Em Goiás o currículo pode ter tido uma participação diversificada na forma de construção e na manipulação do mesmo quando consolidado. E nesse processo de consolidação sendo pelo Estado e a prática do professor que temos um hiato que pode entrar em conflito, pois a visão de um não atende a necessidade do público ao qual esta se tratando. O que acontece em situações de controle onde os técnicos acabam finalizando o trabalho de agrupar, organizar, hierarquizar e fazer a comunicação. Os dois currículos criados em 2010 e 2012 trazem as participações dos professores, sendo que no segundo foi mais participativo, porém sem tantas contribuições daqueles que tinham maior formação na área (bacharel, licenciatura, especialização e mestrado), mas não aceitaram a forma de interação responsabilizando os professores de bimestralizar os conteúdos que eram mais livres em cada escola e passariam a ter um controle de planejamento em todas as unidades de ensino em Goiás, por uma das explicações também seria a necessidade de melhorar a condição de continuidade do estudo do aluno quando transferidos de outras partes do estado. Porém, como a participação foi efetiva em todas as 40 regionais, mas nem todas possuem formados(as) em

bacharelado ou licenciatura de Ciências Sociais e Sociologia conforme INEP (2013), que demonstra que Goiânia tem 41 professores e professoras que possuem a formação, porém no estado se dão até 561 profissionais da área.

Se fossemos nos basear para ter um referencial do que é o ensino de Sociologia teríamos a seguinte fundamentação de que

> O objetivo do ensino de Sociologia foi caracterizado, pela maioria dos entrevistados, como sendo uma ferramenta para o aluno entender a sociedade, estimulando a capacidade crítica, especialmente a capacidade de desnaturalizar fenômenos sociais, contrapondo o pensamento sociológico ao senso comum, e contribuindo para formação cidadã. (MAIÇAIRA, MONTES e GESTEIRA, 2015, p.102)

Além de atender

> Dentre os principais objetivos imputados a Sociologia no nível médio, os mais citados pelos professores foram: promover a discussão da sociedade, propiciar a desconstrução do senso comum, fornecer instrumentos para entender melhor o mundo e facilitar a compreensão das outras disciplinas. (MAIÇAIRA, MONTES e GESTEIRA, 2015, p.9)

Maiçaira, Montez e Gesteira (2015) expressão para "a ideia de que é necessário haver adaptação e contextualização da Sociologia aos temas correntes no ensino médio." (idem, 110.) Isso mostra a questão da flexibilidade do professor de se atualizar na transmissão e seleção e organização dos conteúdos perante as escolas limitados pela própria estrutura ou per causa do público de bairros periféricos ou suburbanos de uma cidade.

Silva (2015) enfatizam a ideia de Antonio Gramsci sobre a escola única onde a prática do hábito de estudos não atenderia *interesses imediatos* , e que na escola atual o propósito está na preparação do jovem para lidar com questões práticas do cotidiano; aprender a exercer a cidadania; entrar e competir no mercado de trabalho e saber a ler e contar no mínimo. O que temos é de um lado a escola para a sociedade e de outro a escola que traria uma formação completa e integra para a socialização do cidadão.

> [...] uma análise da escola, no contexto da esfera capitalista e da inferência do Estado, em suas formulações políticas ideológicas e na expansão e organização da rede escolar, devemos perceber que esta trajetória organizacional também está submetida ao Estado. (SOUZA e MANGINELLI, 2015, p.309)

Com esta apresentação da realidade,

> O currículo é configurador da prática social ao contemplar os conhecimentos ensinados, os fatores externos e internos à escola, determinados pelo regime sociopolítico, religião, família e trabalho

> quanto às características sociais e culturais do público escolar. (SOUZA e MANGINELLI, 2015, p.311)

Porém o controle do Estado pode ser falho

> [...] fator considerável que se destaca como limite é a continuidade das políticas públicas de incentivo às produções dos recursos didáticos de uma gestão para outra, que é constatado sempre que se muda o cenário do poder. (SOUZA e MANGINELLI, 2015, p.321

Por um fator de mudança política houve em Goiás uma dança nos rumos da organização da educação com uma política baseada num programa de política pública da educação encomendado para uma empresa de consultoria que fundamento os pilares nos princípios da optimização, produtividade, gastos limitados que o neoliberalismo preza.

Quando avaliamos o trabalho dos currículos, tanto no aspecto de construção quanto de aplicabilidade fazemos uma comparação. E nela aparecem as divergências. Uma diferença que se teve entre as construções dos currículos foi a participação dos professores. Enquanto o RC 2010 foi desenvolvido com professores que estavam em sala de aula, técnicos pedagógicos, teste com professores com práticas pedagógicas utilizando o currículo e ainda um apoio de professor da área de educação do curso de Ciências Sociais da UFG, o CR 2012 foi feito por um professor no departamento da SEDUCE que desenvolveu na época, e a participação dos professores das 40 regionais do estado foi aberta porém com resistência de contribuição dos mesmos (pelo menos a maioria q é formada é leciona em Goiânia) por não acreditar que aquelas propostas de mudanças seriam satisfeitas, fato que ocorreu em partes, já que as alterações foram mínimas para não dizer nulas.

Ambas as propostas de reflexão e construção do currículo poderiam ter seguido um caminho de maturação maior, coisa que pode ser deixada na próxima reformulação que deveria ser senão anual, pelo menos num ciclo de três anos para não se ter tantas mudanças para os estudantes, mas sabemos na verdade que somente serão feitas mudanças com um novo governo após as eleições.

Uma situação que se encontra ao comparar os eixos conceituais com os eixos temáticos vemos que no currículo de 2010 apesar de ter menos itens apresenta uma ampla possibilidade de se trabalhar com os conteúdos e temas. O que acontece é que o RC 2010 tinha a possibilidade do professor organizar em quaisquer séries os eixos conceituais e temas, além dos respectivos conteúdos, dando liberdade para trabalhar dentro das realidades educacionais. No CR 2012 a possibilidade de adaptar, adiantando ou atrasando conteúdos conforme as necessidades do público da escola e

capacidade do professor em desenvolver os conteúdos foi eliminada com a bimestralização, pois engessou em tempos específicos os conteúdos que deveriam ser lecionados.

Aqui fazemos uma parênteses para o controle do planejamento que se tem dentro do Programa Reconhecer que rege a meritocracia e remuneração bonificada dos professores que seguem as regras, dentre elas a de ter presença constante sem faltas na regência em sala de aula e ainda ter organizada toda vida burocrática do professor e aluno como lançamento de presenças e faltas, além das notas e conteúdos programáticos. Porém fazemos uma analise quantitativa simples comparando os currículos e vemos que o RC 2010 contém quatro eixos conceituais, 30 temas e 35 tópicos (conteúdos) para serem trabalhados nas 3 séries. E o CR 2012 possui 20 eixos temáticos com 58 itens de conteúdos. O que pode ser constatado é que ao se ter um currículo amplo em 2010 a determinação de 2012 privilegiou o conteudismo que se afastada da realidade cotidiana quando não contextualizada, o que pode acarretar numa falta de conteúdos ou contemplação de excessos.

Para exemplifica é que ao que se percebeu comparando as especificidades dos conteúdos é que alguns temas foram retirados, o que foi um retrocesso na discussão de temas que já estavam inserido como "Tipos de grupos sociais de contra-cultura na modernidade e pós-modernidade (hip-hop, punks, emos, hippies, clubbers etc.) " porém explicitou questões de gênero e sexualidade dentro de outros conteúdos no CR 2012 com o item "Os movimentos sociais de minorias em busca de identidade e cidadania: Afrodescendentes; Mulheres, LGBT, Ambientalistas, MST, e mais aqueles que forem pertinentes à realidade local."

A problemática de tantos eixos no CR 2012 e ainda com repetição dos mesmo dentro da série demonstra que é necessário mas tempo para fazer o desenvolvimento do assunto dentro de um bimestre e ainda repetido com um novo eixo e conteúdos. Em conversas com os professores duas coisas são constatadas. A primeira é que como o CR 2012 segue uma lógica dos livros didáticos se apresenta melhor que o anterior, porém em formações com os professores usando o RC 2010 os professores se sentiram mais instigados a produzirem conteúdos.

Os dois currículos tem prós e contras, porém uma coisa é certa ao se pensar um currículo, é que sua temporalidade se dá pela necessidade de se repensar os conteúdos, temas e público o qual esta atendendo, além das potencialidades do desenvolvimento das práticas pedagógicas.

> A Sociologia além de se afirmar como disciplina obrigatória do currículo, também poderá compor a parte diversificada das disciplinas denominadas optativas. Pela diversidade de enfoques que a Sociologia pode contemplar, alguns projetos podem ser pertinentes para a ampliação do conhecimento dos estudantes. Só para citar alguns exemplos: projetos ligados aos Direitos

Humanos; ao consumo consciente, Previdência social, Meio Ambiente, Cidadania e Trabalho, juventude e violência. (GOIÁS, 2010)

Seja qual for a orientação do professor dentro dos documentos oficiais para o currículo de Sociologia, os problemas e experiências serviram para uma maturação maior e mais rápida, a qual depende ainda de uma formação e troca de experiências mais produtiva e comunicativa, tentativas particulares e individualizadas podem contribuir, porém uma organização centralizada das ações contribuí para o desenvolvimento não só do aprendizado e processo de constituição do cidadão, mas cria possiblidade de melhorias para as práticas pedagógicas e apontamento da precariedade que o serviço pode ter.

Referencias

1. GERALDJ, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, e PEREIRA, Elisabete M. de A. Refletindo com Zeickner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In:___. Cartografias do Trabalho Docente. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998. p. 237-274.
2. GOIÁS. Sociologia - Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Secretaria Estadual de Educação do estado de Goiás/Coordenação de Ensino Médio. Goiânia: Gráfica e Editora Formato, 2010. p. 51
3. GOIÁS. Sociologia. In: ____. Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás – Versão Experimental. Secretaria Estadual de Educação do estado de Goiás/Coordenação de Ensino Médio. Goiânia-Goiás, 2013. p. 284-297 (Material Digital)
4. MAIÇAIRA, Julia Polessa. MONTEZ, Gabriela. GESTEIRA, Beatriz. Currículos em mudança; a prática do ensino de Sociologia no Rio de Janeiro. In: HANDFAS, Anita. MAÇAIRA, Julia Polessa. FRAGA, Alexandre Barbosa. (org.) Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015. p. 101-114
5. SACRISTÁN, J. Gimeno. A seleção cultural do currículo In: SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000b. pp. 55-87.
6. SACRISTÁN, J. Gimeno. Aproximação ao conceito de currículo In: SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000a. pp. 13-53.
7. SILVA, Simone da Conceição. Uma análise sobre o Currículo do Estado de São Paulo. In: HANDFAS, Anita. MAÇAIRA, Julia Polessa. FRAGA, Alexandre Barbosa. (org.) Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015. p.226-239
8. SOUZA, Luiz Aparecido Alves de. MANGINELLI, Francieli. Currículo escolar e ensino de Sociologia no Paraná. In: HANDFAS, Anita. MAÇAIRA, Julia Polessa. FRAGA, Alexandre Barbosa. (org.) Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015. p.308-322
9. YOUNG, Michel. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.

02
"A SAUDADE DE JOSÉ"

Cristina Helou Gomide
Graduada em História pela UFG.
Mestre em História pela mesma instituição.
Doutora em História pela PUC/SP
Professora da Faculdade de Educação da UFG.

O objeto dessa apresentação é um conto ilustrado, produzido para se tornar material didático. Diz respeito a um trabalho (um conto literário) para a área de ensino de ciências humanas, sobre algo que foi produzido à partir de pesquisas realizadas ao longo de cerca de dez anos da minha atuação docente, antes mesmo do meu ingresso na Universidade Federal de Goiás. O Ilustrador, Gazy Andraus, é amante de História em Quadrinhos, como eu. Sua capacidade imaginativa e não formatada, foi fundamental no processo de criação desse material, já que nossa ideia era justamente fugir de formas padronizadas de interpretação do processo histórico.

Este trabalho, trata, então, de realizar a apresentação de um conto literário por mim escrito, ilustrado por Gazy Andraus no formato de Fanzine, que pretendemos: se torne material didático para a Educação básica: "A saudade de José". O leitor deve estar se perguntando: Por que "A saudade de José"?

Primeiramente, é necessário falar, para que melhor se sintam inteirados do "projeto", que o que me instigou, foi o diálogo com os moradores da cidade de Goiás, que apresentaram narrativas de profunda "dor", carregadas de "mágoa", em função da transferência da capital, na década de 1930. Quando dialoguei com esses moradores no final da década de 1990 (de 97-99) aqueles que haviam vivenciado, quando crianças, a transferência da capital, narraram o fato com muito pesar e mágoa a Pedro Ludovico, responsável eleito pelo "grande feito". Dando continuidade à pesquisa, continuei as conversas com pessoas que ali residiam, e à partir de 2000, fui percebendo como as narrativas começaram a ganhar outro caráter. Com o advento do Primeiro Festival Internacional de Cinema Ambiental realizado na Cidade, organizado pelo Governo do Estado, e com a possibilidade de obtenção do Título de Patrimônio Histórico da Humanidade pela UNESCO, o discurso dos que ali residiam começou a mudar. Com a obtenção do Título de Patrimônio da Humanidade concedido em 2001, até os dias atuais, as falas parecem ter constituído outro corpo, e as narrativas que antes lutavam contra o discurso da cidade considerada "atrasada" passaram a registrar de forma positiva uma cidade pacata, carregada de história e tradição, cuja qualidade de vida não se comparava à das grandes cidades.

Diante disso, me senti impulsionada a não deixar que esse processo se perdesse no tempo e que se transformasse num discurso do "esquecimento". Retomei um texto pensado anos atrás, reformulei e, com a parceria de Gazy Andraus, demos forma à história.

O desejo era que não se perdesse essa memória de mágoa, dor e abandono tão presente nas narrativas de idosos durante os primeiros anos da minha pesquisa, uma vez que o discurso do abandono foi gradativamente sendo substituído pelo discurso de que a Cidade de Goiás "tem qualidade de vida porque é pacata". Percebi que a cidade antes considerada atrasada porque era pacata demais e não crescia, agora se apresentava melhor no cenário nacional do que Goiânia (a cidade construída para ser moderna), porque ser "pacata" era melhor do que ser "efervescente". Daí o que antes era bom se tornou ruim e vice versa. Pensei: quando e como isso mudou? Com certeza, não foi repentinamente! O processo histórico ainda está em processo e isso não tem relação somente com as discussões sobre patrimônio, cidade e turismo que compõem os encontros de profissionais da área. Portanto, voltei às minhas investigações. Foi na problematização das fontes: narradas oralmente, escritas oficialmente, narradas pela imprensa local, que percebi que eles narravam sobre a saudade do que seus pais e avós viveram na cidade de Goiás que antes era capital do Estado de Goiás e portanto carregava a importância e o reconhecimento desta posição. Daí "A Saudade de José".

Havia entrevistado, até 2001, aproximadamente trinta pessoas, muitas, hoje, já falecidas. Foram pessoas que mesmo após a transferência da capital, permaneceram na antiga Vila Boa de Goiás. Isso significa que todas eram crianças à época em que isso ocorreu.

Como não deixar de registrar essa memória que se remete à infância? O Fanzine foi um caminho que pretendemos se torne material para crianças que tem como base memórias de moradores de quando esses eram crianças. José, a personagem que narra a história, convida outras crianças para sua história e para a produção de outras histórias no momento em que fala de suas memórias. Acredito que desse modo, possamos instigar os alunos a se perceberem no processo histórico, retirando-os do "chavão" que comumente escutamos no senso comum: "quem gosta de passado é museu". Por isso, eu e Gazy desejamos compartilhar o que resultou numa literatura ilustrada pela história sequencial.

Certos de que estamos à contramão da história da dominação, entendemos que essa se tornou uma forma de discutirmos patrimônio e cidade a partir das pessoas, como comumente temos dito aos nossos alunos. A produção de um conto a partir das narrativas orais é então, a história de todos, e não

somente de alguns, como muito ainda se vê cotidianamente. Exemplo disso, são os monumentos urbanos. Explicarei melhor, tendo como base, inclusive, a importância da história ilustrada.

A história ilustrada problematiza uma forma de linguagem, menos formal, que proporciona uma viagem mais ampla por parte do aluno, colocando-o no plano da imaginação, de participação dos fatos históricos e políticos, capazes de questionar (ainda que na atualidade, para muitos dirigentes nossas ações políticas pareçam se encerrar nos votos das urnas. Por isso, somos considerados insurgentes quando nos colocamos a nos manifestar coletivamente. Isso porque além de quebrarmos o princípio do individualismo, somos vistos como perigosos porque tem-se aí, a possibilidade de nosso reconhecimento como sujeitos ativos da história).

Bem, penso então, que a discussão sobre Patrimônio, é essencial aqui. Digo isso, porque o que tenho percebido é uma longa distância entre o que comumente é denominado patrimônio público e nós, os sujeitos produtores de história. Vou explicar:

A constituição do Ensino de História no Brasil, desde sua instalação como disciplina escolar, em meados do século XIX, com sua inserção no quadro do Colégio Imperal D. Pedro II, (para não citar a história ensinada com a chegada dos Jesuítas) tem sido marcada por concepções políticas, notadamente evidenciadas por momentos históricos distintos, mas que trazem algo em comum: Uma história do Brasil, ou, após o Império e a República, uma história Nacional que nos converge para um sentimento de que a história é feita por poucos. Temos, só na cidade de Goiânia (capital do Estado de Goiás), dois grandes exemplos. O primeiro é a estátua do Bandeirante Paulista, posta na Avenida Anhanguera, desde a construção de Goiânia. A estátua faz alusão à dominação de um grupo que se diz nacionalmente representante de todos nós. Mesmo levando em consideração a "bravura" de reconhecer novos terrenos no Brasil, estes também foram escravizadores de índios. O segundo exemplo é a estátua do Pedro Ludovico Teixeira, que assumiu o governo após a revolução de 1930 em Goiás e que é considerado o grande construtor da nova capital. A estátua está situada no setor central de Goiânia e foi erguida em 2011, no Governo do Senhor Marconi Perillo, que não por acaso, intitulou seu Governo de "tempo novo", tal qual Pedro Ludovico à época Varguista em Goiás, que se denominava "novo tempo".

Vejam o incômodo. Pedro Ludovico assumiu na década de 1930, como interventor, que em tese estava rompendo com antigas oligarquias. O atual governo assumiu um caráter inovador por também ter "rompido" com antigas oligarquias. Entretanto, ambos assumiram outras formas de poder dominador no lugar, como podemos perceber na política vigente no século XXI em Goiás. Enquanto

Ludovico, no início do séc. XX construiu sua "cara" de inovador porque liderou a transferência da capital para Goiânia, Marconi tratou de romper com o chamado "Irismo" (do governador Iris Resende que permaneceu por dois mandatos). Ambos são vistos como "homens à frente de seu tempo". Mas ninguém está à frente de seu tempo. Por isso, angustiada e movida por tantas questões, fiquei pensando: o que estamos reproduzindo e reproduzindo e reproduzindo? Quem de nós faz a história?

Diante desse movimento, eu não poderia deixar de citar um trecho do Gabriel Garcia Márquez, quando do discurso do Prêmio Nobel de Literatura, com "Cem anos de Solidão":

> "Não obstante, os progressos da navegação que reduziram tanto as distâncias entre nossas Américas e a Europa parecem haver aumentado nossa distância cultural. Por que a originalidade que é admitida sem reservas em nossa literatura nos é negada com todo tipo de desconfiança em nossas tentativas tão difíceis de mudança social? Por que pensar que a justiça social que os europeus desenvolvidos tratam de impor em seus países não pode ser também um objetivo latino-americano, com métodos distintos e condições diferentes? Não: a violência e a dor desmedidas da nossa história são o resultado de injustiças seculares e amarguras sem conta, e não uma confabulação urdida a três mil léguas da nossa casa. Mas muitos dirigentes e pensadores europeus acreditam nisso, com o infantilismo dos avós que esqueceram as loucuras frutíferas de sua juventude, como se não fosse possível outro destino além de viver à mercê dos dois grandes donos do mundo. Este é, meus amigos, o tamanho da nossa solidão." (MARQUEZ, 2013, p.11)

Penso que deixamos de nos ver somente na história do outro. No entanto, somos convidados a lembrarmo-nos com constância quem "domina" a história, e assim, muitas estátuas ainda têm esse propósito.

Refletindo sobre isso o que foi exposto, e deleitando-nos com as poéticas palavras de Gabriel Garcia Marquez, eu os convido a refletir, trocar, dialogar: deixamos de fazer política quando não a discutimos? Na verdade, fazemos política inclusive quando não a discutimos, quando não refletimos sobre que história temos, que rumo tomaremos. Se não procurarmos mecanismos para que os materiais didáticos assumam essa proximidade história-sujeitos, correremos o risco de darmos continuidade à história de poucos.

Para finalizar, quero deixar meu depoimento sobre a oportunidade de visita ao Teatro Municipal na cidade do Rio de Janeiro, local em que estive meses atrás quando participei de um encontro Regional da ANPUH (julho/2014). O local havia passado por uma monumental reforma e restauração. Foram gastos 87 milhões de reais. Ficou belíssimo. No local, porém, fomos formalmente guiadas por uma estagiária, aparentemente preocupada em dizer mais sobre o que não se podia fazer no recinto, do que com nossa interlocução com o lugar, que é patrimônio do Rio de Janeiro e do Brasil. Enfim, como dizer que sujeitos depredam o patrimônio público, se nossa sensação tende a ser de algo privado?

Ou seja, nossa apropriação da história pública, ou os usos públicos da história são objeto do historiador professor de história, que, ao longo do processo de investigação e construção de explicações, produções de porquês, contribui para o que pensamos ser nossa tarefa, para que estejamos nas salas de aula de Ensino Fundamental ou Médio, trabalhando região ou mundo.

Bem, é com essa reflexão que encerro este pequeno texto, apresento o conto e faço o convite ao debate.

A SAUDADE DE JOSÉ:

- Ahhhh...Hoje não tô num dia muito bom.

Minha avó não para de olhar pela, janela, sentada na conversadeira, fica escutando a banda tocar e depois começa a chorar.

Minha mãe tá no quarto, arrumando nossa mala.

Mesmo assim, fica me mandando calçar sapato o tempo todo, porque ela disse que nós vamos viajar. Meu pai tá na sala, desmontando os móveis pra colocar na carroça.

Hoje a gente vai se mudar pra outra cidade, que eu não sei porque, vai ficar no lugar dessa daqui. Quer dizer, dizem que essa não vai acabar, mas que a outra, a tal de Goiânia, é muito melhor, porque é grande, tem rua larga e um Palácio bem bonito na praça, no meio da cidade, que é pra todo mundo ver quem governa o lugar e que esse lugar foi feito pra ser capital de Goiás.

Mas se é assim tão bom, eu não consigo entender porque meu avô ta chorando na janela. Tem até uma banda de música só pra comemorar essa mudança...

Olha!!!

Tem gente correndo atrás da banda, chorando e correndo atrás dela. Tem gente saindo da cidade pra tal nova capital. Nome esquisito ..... Goiânia! gosto muito mais de Goiás, que eu sei que é assim por causa dos índios Goiazes, que são daqui mesmo. Mas Goiânia, que é um nome parecido com Goiás, eu escutei a ***tia Adélia*** *falar que foi escolhido num concurso, em* ***1933,*** *e que foi um professor quem inventou. Alias, dizem que* ***Goiânia é a "Nova Goiás",*** *pra continuar a história da antiga capital.*

Éh. O problema é que eu não sei direito porque que nós vamos nos mudar. Quando a gente é pequeno nunca conversa coisa de adulto. Eu só escutei meu avô reclamar e contar história de briga dos políticos. Ele disse que daqui não sai nem amarrado, e que pra nova cidade ele não vai nem em caso de morte. Minha avó então, fica falando que isso só vai servir pra não ter pra quem vender as coisas da lojinha, que agora vão ficar encalhadas. (Meu avô tem uma loja de tecido, botão, essas coisas que minha mãe sempre gostou de comprar).

- *Joséeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeee! Cadê você?(mãe)*

- Ihh! Minha mãe! - *Tô aqui. (José)*

- *Vamos filho, seu pai tá esperando pra irmos embora. (mãe)*

- *Mãe, num quero ir. Esse lugar não deve ser bom, tá todo mundo triste e eu acho que não vou gostar de lá. (José)*

- *Filho, não tem jeito. Seu pai precisa se mudar e nós vamos com ele. O Pedro Ludovico Ie vou os móveis e os papéis dos prédios daqui para os prédios do governo na nova capital. Agora não tem mais nada aqui, tá tudo indo pra Goiânia, onde seu pai vai trabalhar. (mãe)*

- Ah, puxa. Vou ter que esperar pra ver como vai ser. Num sei não, viu. Só não vou chiar porque meu pai precisa trabalhar. Tudo bem, eu vou. E cá estou eu, nessa estrada que vai pra esse lugar que eu nem conheço. (José – pensamentos - narrativa)

- Puxa, quanto barro. Será que a gente vai demorar a chegar? (José – pensamentos, narrativas)

*- É, deve ser mesmo muito importante essa tal de Goiânia. Eu escutei meu avô falar que essa cidade nova só foi construída por causa de uma revolução que aconteceu há sete anos, em **1930,** quando o governo mudou, e o novo governador, que na verdade era interventor, achou que a cidade de Goiás era abafada, rodeada de morros, não parecia uma capital de verdade porque era pequena, nâo crescia muito, tinha casas velhas e muito político contra ele. (José – pensamento – história - narrativa)*

*- Eu escutei minha avó falando pra minha mãe do perigo que era essa nova cidade. A tal de Goiânia foi construída só pra ser capital, e o primeiro prédio que fizeram pra ela nem foi uma igreja, foi o Palácio do Governador. Minha avó falou que cidade boa era a "Goiás Velha", com a **igreja da matriz, a catedral, a Igreja do Rosário e o chafariz** na praça pra gente apreciar. (José – pensamentos – história - narrativa)*

*- O mais engraçado disso tudo, é que meu avô falou que a casa velha dele era tudo que ele tinha, era a vida dele, dos filhos e dos netos, e que essa cidade que as pessoas já começavam a chamar de **"Goiás Velha"** era boa demais, porque tinha muita igreja, e gente passeando tranquila pela rua. (José -pensamento- memória - narrativa)*

-Num vai não fia....Lá nessa nova cidade nem tem casa construída direito. Esse negócio de lugar moderno é pra gente do Rio de Janeiro. Nós aqui não queremos correria não! (avó)

*- HUHHH...Com essa conversa, minha avó se juntava ao meu avô. Mas de nada adiantava, pois o meu pai, igual ao pai da **Diola,** da **Sidalina,** do **Lindolfo e da Sanita,** tinha que mudar pra Goiânia, porque agora o trabalho dele estava lá.*

Tanto num adiantou que cá estou eu, esperando chegar na tal de Goiânia. (José – falando sozinho- reflexão - narrativa)

- Ô lugar longe, não chega nunca...(José-pensamento-narrativa)

*- Dizem que **Pedro Ludovico,** há uns vinte anos, quando foi pro Rio de Janeiro, levou mais ou menos dez dias pra chegar. Só em cima de um cavalo foram oito dias até Araguari, em Minas Gerais, e mais dois ou três dias andando de trem até a capital do Brasil. (José – pensamentos sobre a história – narrativa, reflexão)*

Imagine...tomara que essa tal de "Nova Goiás" seja bem mais perto. BAHHH (José -pensamento-narrativa)

- Olha! Parece que eu tô vendo alguma coisa!

*É uma rua larga num lugar chamado **Campinas.** (José- Pensamento – narrativa, expectativa)*

- Ué! Achei que nos fossemos pra Goiânia! (José -narrativa-pensamento, dúvida)

- Ô filho. Goiânia foi construída a partir daqui. Essa avenida é a 24 de outubro. Logo chegaremos na Avenida Anhanguera, que tá sendo construída no centro da nova cidade. (mãe)

- Ah, puxa. Aqui não tem morro em volta da cidade. O sol tá indo dormir e some no chão. As ruas não são de pedra, e a praça que eu vejo aqui não tem igreja, tem um prédio grande de madeira, que não parece casa nem Palácio.(José –narrativa-reflexão)

*Ah, que saudade de brincar com a **Maroca** na porta da minha casa... (José – narrativa, pensamento: saudade)*

Fim!...sem fim...

Biliografia utilizada:

1. BITTENCOURT, Circe. As "Tradições Nacionais" e o ritual das festas cívicas. In: O Ensino de História e a criação do fato. Contexto: SP, 1988, p. 43 a 72.
2. BRASIL. PCN de História e geografia. História: p. 35 a 59; Geografia: p. 103 a 137.
3. CAMPUS, Itami F. Coronelismo em Goiás. Goiânia: Ed. UFG, 1983.
4. CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
5. _____(org.). Ensino de História e Educação – olhares em convergência. Ponta Grossa:UEPG, 2007.
6. Decreto-lei n. 869, de 12 de setembro de 1969. In: BOYNARD, Aloísio. A reforma de ensino. Lisa: SP, 1971.272 a 274.
7. FONSECA, Thais Nívia de Lima e, História e Ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
8. GOLDMANN, Lucien. Ciências Humanas e Filosofia. Que é a sociologia? Rio de Janeiro: Bertrand, 1993.
9. GOMIDE, Cristina Helou. Vazio e Dor, Patrimônio e Revanche: algumas considerações sobre a história urna a partir das narrativas orais. São Paulo: Cadernos do CERU/USP, nº 16, 2005, p. 93 à 104.
10. _____ . História da Transferência da Capital: de Goiás para Goiânia. Goiânia: Aletrnativa, 2003.
11. HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. São Paulo: Loyola, 2006.
12. LIMA e FONSECA, Thais Nívia. Cap. III: Exaltar a pátria ou formar o cidadão. In: História e Ensino de História. Autentica: BH, 2. ed., 2004, p. 37 à 71.
13. LUCA, Tânia Regina de, PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). O Historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2011.
14. MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. Cem anos de solidão. RJ/SP: Record, 2013.
15. MASCARENHAS, Ângela. Do Não-lugar das Ciências humanas no Ensino Básico. IN: Revista Interação nº. 24 FE/UFG. Jan/jul/2000. UFG: Goiânia, 2000, p. 79 a 88.
16. PARANHOS, Adalberto. Política e Cotidiano: As mil Faces do Poder. In: MARCELINO, NELSON C. (org) Introdução às Ciências Sociais.
17. PORTELLI, Alessandro. "Tentando Aprender um Pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral" in REVISTA PROJETO HISTÓRIA. Ética e História Oral, vol 15. São Paulo: PUC/SP, 1997.
18. RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral, "As Ciências Humanas, o local e o regional nos anos iniciais do ensino fundamental." In MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém (org). As Ciências Humanas no Ensino Básico. Goiânia: UCG,2007.
19. _____. A Estátua de Pedro Ludovico Teixeira. Jornal Diário da Manha, 5 de maio de 2012.
20. RÜSEN, Jorn. Aprendizagem Histórica – fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. 2003.

03

HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA EM GOIÁS - 1934/2005

Miriam Bianca Amaral Ribeiro
FE/UFG
mbiancaribeiro@yahoo.com.br

Essa comunicação apresenta o projeto de pesquisa que pretende levantar, sistematizar e problematizar a história ensinada em Goiás, considerando o período 1934/2015. Tendo como referência o conceito de cultura histórica, trabalharemos a articulação entre História do Brasil e de Goiás, História da Educação e a História da História Ensinada. Isso será possível a partir da consideração da existência de uma história ensinada dentro e fora da sala de aula, o que leva ao exame da escola existente em Goiás e da história nela ensinada, em todos os níveis de escolaridade, assim como a história ensinada a quem jamais adentrou um recinto dessa natureza, mas percorre as ruas da cidade, assiste ou participa de desfiles, eventos e celebrações, ouve salvas de tiros ou badaladas comemorativas dos sinos, observa monumentos, leu ou ouviu notícias de jornal e seus comentários, ou descansou em feriados por datas históricas comemorativas. Interessa discutir as relações entre história ensinada, escrita da história, o uso público da história e a constituição e afirmação de projetos de região e nação. O debate sobre a História como disciplina e o ensino de História assume então a forma de problema: quais foram os caminhos da História ensinada em Goiás? Quando e como a disciplina História se instalou nas escolas em Goiás, entre 1934 e 2005? Qual foi o perfil dos professores, que materiais usaram? Quem produziu esses materiais? Que programas seguiram? Que bases teóricas os influenciaram? Quem estudou História em Goiás ao longo deste período? Como se ensinou essa história para além da sala de aula? Que memórias se construíram sobre a história ensinada em Goiás? Enfim, queremos saber o que se ensinou, quem ensinou, como se ensinou e por que se ensinou História em Goiás.

Se houve um projeto nacional em curso sob a tutela do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), apropriado, reescrito e atualizado ao logo da história da República no Brasil, resta indagar: a história ensinada, neste período, sob o controle de grupos locais e regionais, contradiz ou confirma esse projeto? Qual o significado da construção dessa ideia de nação em um estado considerado periférico? Como se articula a ideia de nação com a afirmação do poder local via ensino de História? Esses grupos não se preocuparam em construir uma ideia de história que contribuísse para a sua afirmação? Como essa "História da nação" ou identidade nacional, como instrumento a serviço da construção da ideia de nação, se edifica em Goiás? A história de Goiás escrita e ensinada,

contradiz ou comporta e reafirma essa ideia de nação, inclusive se se considerarem as disputas locais entre os grupos hegemônicos? Quais contra hegemonias existiram neste percurso e que relações travaram com o ensino de história produzido dentro e fora das salas de aula?

A história ensinada no Brasil, desde sua constituição como disciplina, instituiu-se como componente do projeto de invenção, afirmação e propagação da nação, compondo a prática formativa da cultura histórica que atingiu a sala de aula e muito mais que ela. Por isso, discutir a história do ensino de história, a nosso ver, implica relacionar o ensino de história ao conceito de cultura histórica. Interessa-nos, sobretudo, o modo como a sociedade refletiu sobre a construção dessa cultura das lembranças históricas no Brasil e as tarefas do historiador e professor nesse processo. Nossa fundamentação teórica está assentada nos conceitos de cultura histórica (Le GOFF, 1992), uso público da história (RICOUER, 2008) e nos trabalhos de Manoel Salgado Guimarães sobre a escrita da história no Brasil (1988, entre outros). As fontes serão levantadas, inicialmente, no Arquivo Histórico Estadual, no Instituto Histórico e Geográfico de Goiás, onde serão consultados acervos de jornais, documentos oficiais e bibliografias e nos arquivos das Redes Públicas de Educação. A pesquisa está vinculada ao DHUCA: Diálogos Humanidades, Ciência e Aprendizagem - Núcleo de Pesquisas em Educação e Ciências Humanas, da Faculdade de Educação da UFG.

04

A FRONTEIRA OU DE ONDE É POSSÍVEL DIVISAR O NOVO

Wellington Ribeiro da Silva
Universidade Estadual de Goiás
wellribas@hotmail.com

A fronteira ao se desvencilhar de conceptualizações que, ora naturalizavam os fenômenos sócio-históricos, ora superdimensionavam a voga da política, se tornou porosa em relação a outros campos do saber que afluíam e suscitaram da geografia um posicionamento acerca da complexa interação entre as epistemologias "do norte" e "do sul" no tenso mosaico de teorias, de metodologias e de visões de mundo atinentes à produção do conhecimento científico no mundo atual. O presente ensaio intenta dar visibilidade a esse conceito, bem como de reposicioná-lo no âmbito das questões mais candentes que envolvem as relações de identidade e de alteridade.

Na geografia, os estudos sobre fronteira ganharam foro privilegiado no âmbito do que viria a se chamar Geografia Política a partir da obra de Friedrich Ratzel. Para esse geógrafo prussiano, a fronteira estava nitidamente associada aos processos de definição e expansão do Estado-Nação. Nas palavras desse autor, temos que "as fronteiras são o órgão periférico do Estado, o suporte e a fortificação de seu crescimento" (RATZEL, 1895 apud MORAES, 1990, p.184).

Evidentemente que, doravante, o termo não ficou restrito a essa dimensão jurídico-política, tampouco seus significados pretéritos remeteriam exclusivamente a tal essência. Pelo contrário, a fronteira, considerando a área de escopo da ciência geográfica, ora se associou aos elementos econômicos, ora às demandas étnico-culturais (e raciais!) e, por fim, ao influxo das noções contemporâneas de representação, de imaginário e de imaginação.

Para quem milita na geografia, boa parte de todo o século XX ficou marcada por heranças dos nacionalismos dos mais diferentes matizes. A fronteira não passou incólume a tais idiossincrasias históricas. Até mesmo os livros didáticos ficaram reféns de máximas como a de Gellner para quem, os homens querem estar politicamente unidos com todos aqueles, e apenas aqueles, que partilham a sua cultura. Então as organizações políticas estenderão as fronteiras até os limites das respectivas culturas para protegerem e imporem essas culturas até as fronteiras do seu poder. A fusão da vontade, da cultura e da organização política transforma-se na norma, uma norma rara ou dificilmente desafiada. (GELLNER, 1993, p. 88.).

Mais do que estar intercalada no eixo programático dos estados que, ao longo do século XIX e início do século XX, se robusteciam com os constructos nacionalistas, a cultura poderia ser apresentada como constituinte da "alma nacional". Assim concebida, a cultura se livraria de todos artificialismos ou de tudo aquilo que poderia associá-la a algum discurso que não concatenasse com os desejos mais nobres, proto-históricos e legítimos de um povo, de uma nação.

Nesse pequeno ensaio, proponho repensar a fronteira na senda dos estudos geográficos contemporâneos, considerando o calor dos debates acerca da chamada decolonialidade. A decolonialidade propõe analisar a relação entre conhecimento e colonialidade, tendo em vista um projeto político e, naturalmente, epistêmico, no qual é possível a elaboração de uma crítica da epistemologia eurocêntrica e, dessa maneira, dos discursos coloniais. Tal crítica redunda na percepção, na valorização e/ou produção de valores, conhecimentos, perspectivas, numa palavra, em racionalidades que não aquelas elaboradas pelas e para as potências que historicamente se locupletaram na defesa do modelo europeu, cristão, cartesiano de apreensão e dominação das relações mundiais que, desde então, se tornou dominante.

Para tanto, não vejo como algo producente a retomada da discussão teórica acerca dos significados pretéritos do termo em questão, embora seja cônscio de que esses significados guardem íntima relação com os fundamentos ideológicos sob os quais a geografia inevitavelmente fincou seus cânones, suas categorias, seus princípios, seus conceitos, enfim, sua forma geográfica de olhar o mundo.

Assim como os conceitos de paisagem, de região, de lugar, de território e de meio foram naturalizados quando da vigência da geografia francesa – principalmente a que reduziu a herança lablacheana a somente uma das suas três grandes perspectivas geográficas – o conceito de fronteira não ficou imune a essa tendência e, se acompanharmos as divisões regionais propostas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao longo das décadas de 1940, 1950 e 1960, sobressaem abordagens que restringem a fronteira a sua dimensão natural, quando muito pensando-a como interface de uma região para outra, considerando a chamada "zona de transição" e, no limite, conformando-a a uma dimensão unicamente tópica. Nesse caso a fronteira foi reduzida à condição de limite, de marco.

Mesmo a Geografia Crítica, que ganhou terreno na produção do pensamento geográfico mundial e brasileiro a partir da década de 1970, no afã de tentar desnaturalizar a fronteira, ressaltando os aspectos ideológicos que a matriz francesa impingiu às categorias e conceitos da geografia, acabou,

em contrapartida, sublinhando o acento ideológico do termo em função de heranças da geopolítica dos Estados Maiores que, para muitos, teria superdimensionado o peso da política na "aura" que recobria o conceito.

Se a naturalização da fronteira que enquadrou os "olhos do império", contribuiu para o mascaramento e a reificação da realidade e do conhecimento, quando se pensa em nação, nacionalismo e patriotismo, a circunscrição da mesma à dimensão do político também opera um reducionismo. Refletindo sobre tal questão Raffestin admite que a fronteira vai muito mais além do fato geográfico que ela realmente é, pois ela não é só isso. Para compreendê-la, é preciso retomar a expressão "regere fines" que significa traçar em linha reta as fronteiras, os limites. É o mesmo procedimento utilizado pelo padre na construção de um templo ou de uma cidade, quando ele determina esse espaço consagrado sobre o terreno. Nessa operação o caráter mágico fica evidente: trata-se de delimitar o interior e o exterior, o reino do sagrado e o reino do profano, pois segundo Benveniste, a noção de fronteira é ao mesmo tempo material e moral. Assim, uma fronteira não é somente um fato geográfico, mas também é um fato social de uma riqueza considerável pelas conotações religiosas nele implícitas. (RAFFESTIN, 2005, p. 10).

Como se pode ver, as discussões interessadas em uma desmistificação tanto do naturalismo quanto do economicismo referentes à fronteira são bastante recentes e aproveitaram da capilaridade inerente à crise dos paradigmas, que promoveu o discurso da interdisciplinaridade para, enfim, acomodar abordagens de outras ciências, principalmente da sociologia, da ciência política, da história e dos estudos que versam sobre cultura.

Minha intenção recai, portanto, numa espécie de súmula dos resultados desse novo cenário. Alguns estudiosos retomaram os estudos sobre as imbricações do jurídico, do político e do ideológico na tessitura dos arranjos fronteiriços, sejam eles notadamente clássicos, porque revisitam o alvorecer das ideias e dos conceitos de nação, nacionalismos, pátria e fronteira, sejam eles atuais, porque voltados para o entendimentos das novas matizes que acompanham o recrudescimento da fragmentação territorial e, por isso mesmo, da dinâmica relativa às fronteiras. Entretanto, esses estudiosos incrementaram-na com noções até então alheias à geografia, tais como representação, imaginário e sensibilidades. A fronteira robusteceu-se ou, na pior das hipóteses, intricou-se e com a vaga do pós-colonialismo o conteúdo da mesma permitiu a retomada da esfera política, não mais subsumida no jogo de interesses supraestatais que os nacionalismos das mais diversas matizes circunscreveram e condicionaram durante o século XIX e a maior parte do século XX.

Como pensar a fronteira no mundo de hoje? Como deslindar a possibilidade do fronteiriço não se limitar à velha dimensão do natural e\ou amesquinhar-se na singela crença de que a política autoriza e explica a tudo? É possível ultrapassar a "fronteira" da ideia de que a fronteira separa, intercepta, imiscui e obnubila espaços de interação social, econômica, política e cultural? Em que medida o chamado decolonial imputaria novos rumos, novas implicações, novas abordagens, novas perspectivas à noção já tão desgastada de fronteira?

Indagações como estas colocam inicialmente a precondição de termos que ir "além da fronteira" para, com isso, podermos nuançá-la mediante ao espectro de questões que lhe são lançadas. Pretendo, desse modo, nos tópicos seguintes desse pequeno ensaio lançar uma fagulha de luz no turvo estado de incertezas que acomete a discussão sobre fronteira na contemporaneidade.

A fronteira ou falando do outro pelo si mesmo

A geografia, desde tempos imemoriais, foi tematizada no âmbito das relações de poder. Razão que motivou o geógrafo francês Yves Lacoste (1977) a afirmar peremptoriamente que "a geografia serve, antes de mais nada, pra fazer a guerra". Conceber, pensar, imaginar, traduzir e medir o mundo geograficamente são verbos que estiveram sempre frequentes na ritualística da arte de dominação, seja no Ocidente, seja no Oriente. Entretanto, é possível pensar num desmesurado projeto de dominação do Ocidente sobre o Oriente e, indo mais longe, sobre os povos então chamados "do sul", levado a cabo pela Europa e pelos Estados Unidos, então autointitulados povos "do norte".

Esse contexto histórico, segundo Dussel (2005), mostra que somente com a expansão ibérica pode-se falar em uma história mundial cuja centralidade passaria a ser ocupada pela Europa latina, afirmando que esse é o momento determinante para se constituir a modernidade. É nesse sentido que se fala em uma primeira etapa da modernidade. O ápice desse processo, ou o que Dussel chama de "segunda etapa da modernidade", se dará com a Revolução Industrial e o Iluminismo, quase três séculos depois, aprofundando todo o diapasão da racionalidade domesticadora que se insinuou ao mundo a partir do século XVI. Portanto, inaugura-se uma segunda etapa muito mais pronunciada, com pretensões globalizantes e ciosa de uma uniformização radical das formas de pensar ao modelo da ciência cartesiana.

Mas antes de cotejarmos as teses decoloniais com a noção de fronteira e, evidentemente, a indispensável reconfiguração da temática fronteira na contemporaneidade, convém destacar reflexões

outras, que mesmo que não caibam no horizonte das propostas decoloniais, de alguma forma as anteciparam e, desta forma, informaram o mote das críticas que doravante irão ser erigidas.

Segundo a antropóloga canadense Mary Louise Pratt, no período que estamos tratando ocorreu uma:

> "consciência planetária" da Europa, uma versão marcada pela tendência á exploração do interior e pela construção do significado em nível global por meio dos aparatos descritivos da história natural. Essa nova consciência planetária, como sugiro, é elemento básico na construção do moderno eurocentrismo, o reflexo hegemônico que incomoda os ocidentais, continuando mesmo a ser uma segunda natureza para eles. (PRATT, 1999, p. 30, grifos do autor).

Guardadas as proporções, a noção de "consciência planetária" é bem próxima daquilo que o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000) designa por colonialidade que, na prática, significou o estabelecimento da identidade europeia. Uma identidade fundada na razão, no império da técnica e no teocentrismo sobre os povos dominados e colocados em condição de subalternidade por meio violenta destruição de suas sociedades e culturas aborígenes e a imposição da dominação colonial sobre os escombros da população remanescente (QUIJANO, 2000). Esse processo de expurgo de tudo o que não rimava ou se encaixava na cosmovisão do norte, da Europa, propriamente dita, sedimentará muito mais que uma invenção do sul pelo norte, pois

> Si bien la teo- y ego-políticas del conocimiento y del entendimento constituyen el marco hegemónico de la modernidad occidental en su *diversidad interna*, siendo las mismas ejemplares de la *pensée unique* (por ejemplo, el pensamiento monotípico planteado por Ignacio Ramonet), el proceso de desprendimiento requiere de un asentamiento epistemológico diferente que describo aquí como la geo- y corpo-política del conocimiento y del entendimiento.Estas son las epistemologías de la *exterioridad* y de las *fronteras*. (MIGNOLO, p.47)

O importante é salientar que, mesmo não estando totalmente afinadas com os parâmetros de análise e os fundamentos teóricos e ontológicos da corrente decolonial, muitas outras abordagens, vindas de campos de saber totalmente distintos e, até pouco tempo, refratários entre si, fazem a crítica à modernidade que sustenta a subalternidade de grande parte do planeta. Para reforçar essa ideia vale constar aqui que o teólogo Leonardo Boff pontuou sobre a percepção de Blaise Pascal (1623-1662) — para quem a contradição dos tempos modernos se explica pela desarticulação entre o *esprit de géometrie* e o *esprit de finesse*.

Enquanto a razão cartesiana se vê representada pelo espírito da geometria, o espírito de finura seria representado pela razão cordial, que está associada às subjetividades, à busca de sentido para as coisas da vida, à espiritualidade, enfim, à melhoria da qualidade das relações entre os homens. De acordo com Boff (2004), o drama da modernidade residiria na dissociação entre estas duas dimensões, sendo que tal cesura teria sido projetada e provocada pelo influxo da racionalidade

europeia e, depois, estadunidense. Esse drama ou, se assim se prefere, essa ambiguidade, povoou as narrativas, os ensaios e as especulações filosóficas no coração da tensão entre Iluminismo e Romantismo. As viagens e as propedêuticas morais, estéticas e, inevitavelmente, ideológicas assumidas pelos viajantes e naturalistas da época dão conta de que em um mesmo texto aparecem diagnósticos e vaticínios acerca de lugares e sociedades, todos eles herdeiros da Ilustração, mas, logo à frente, o texto é flagrantemente invadido por impulsos, sentimentos e emoções tipicamente românticos.

Pode-se até supor que uma "fronteira racional" seria arrasadora de formas residuais, recalcitrantes ou daquelas tendentes à emancipação, enquanto a outra a "fronteira romântica" veicularia todas as aspirações mais cândidas, primevas e verdadeiras de um povo ou de uma raça. Mas, conceber esse dualismo enquanto uma espécie de arquétipo da modernidade é incorrer no dito do "cão que tenta morder o próprio rabo", pois, a própria ciência geográfica, então em franca gestação, atestou-nos a não contradição entre o ideário romântico e o racional quando, sobretudo, se estaria em jogo as questões territoriais ou que interessavam aos Estados nos seus consórcios coloniais ultramarinos.

Além disso, a fronteira, em meio a todas as situações e injunções históricas aqui vislumbradas, não pode ser entendida como sendo meramente a condição de encontro do si mesmo com o outro, do europeu cristão católico ou reformado com os povos ditos bárbaros; da racionalidade e seus avatares, tais como a ciência e todo o pragmatismo na relação com a natureza se deparando com a irracionalidade de povos ditos inferiores ou na tenra infância da evolução; da evolução normal e necessária, mesmo que feita por meio da guerra, do genocídio e do não-diálogo, de toda uma linhagem de povos, de representantes, de herdeiros ou de adeptos da tez branca sobre porções do planeta onde a natureza teria amesquinhado povos inteiros. Enfim, a fronteira não pode ser resultado de uma leitura de alteridade que ainda é refém de referenciais teórico-metodológicos, axiológicos e ontológicos da cultura europeia.

Conforme assegura um dos entendedores sobre a sistemática da fronteira no mundo atual:

> Fronteiras e limites, em princípio, fornecem imagens conceituais equivalentes. Entretanto, aproximações e distanciamentos podem ser percebidos entre fronteiras e limites. Focaliza-se o limite: ele parece consistir de uma linha abstrata, fina o suficiente para ser incorporada pela fronteira. A fronteira, por sua vez, parece ser feita de um espaço abstrato, areal, por onde passa o limite. O marco de fronteira, reivindicando o caráter de símbolo visual do limite, define por onde passa a linha imaginária que divide territórios. Fronteiras e limites ainda parecem dar-se as costas. A fronteira coloca-se à frente (front), como se ousasse representar o começo de tudo onde exatamente parece terminar; o limite, de outra parte, parece significar o fim do que estabelece a coesão do território. O limite visto do território está voltado para dentro, enquanto a fronteira, imaginada do mesmo lugar,

> está voltada para fora como se pretendesse a expansão daquilo que lhe deu origem. O limite estimula a ideia sobre a distância e a separação, enquanto a fronteira movimenta a reflexão sobre o contato e a integração. Entretanto, a linha que separa os conceitos é espaço vago e abstrato. (HISSA, 2002, p. 34).

É possível inferir que, mesmo saindo do "quintal" da geografia atual, a complexidade que a mudança paradigmática trouxe necessariamente àqueles que se arvoram ao aprofundamento das questões que compõem a problemática mundial impõe, inevitavelmente, ao pesquisador e a todo seu intento, a necessidade da superação do modelo ocidental de leitura do mundo.

Bibliografia

1. BOFF, Leonardo. Espírito de gentileza. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 30 de abril de 2004.
2. CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 169-186. (Coleção Sur Sur). Disponível em: <http://biblioteca virtual.clacso.org.ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf>. Acesso em: 25 ago. 2014.
3. DESCARTES, Rene. *Discurso do Método*. São Paulo: Martins Fontes, (Coleção Clássicos). 1996.
4. DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-70. (ColeçãoSurSur). Disponível em: <http://biblioteca virtual.clacso.org.ar/libros/lander/ pt/dussel.rtf>. Acesso em: 25 ago. 2014.
5. _____. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 341-395.
6. GELLNER, Ernest. *Nações e nacionalismo*. Lisboa: Gradiva, 1993.
7. HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A mobilidade das fronteiras*: inserções da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2002.
8. LACOSTE, Yves. *A geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*. Tradução de Nuno Messias. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1977.
9. LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 21-53. (Coleção Sur Sur). Disponível em: <http://biblioteca virtual.clacso.org.ar/libros/lander/pt/Lander.rtf>. Acesso em: 25 ago. 2014.
10. LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1993. p. 143.
11. Mignolo, Walter. *Desobediencia epistémica*: Retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.. Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2010.
12. MORAES, A. C. R. *Geografia: Pequena História Crítica*. São Paulo: HUCITEC, 1990.
13. PRATT, Mary Louise. *Os Olhos do Império*: relatos de viagens e transculturação. Bauru: EDUSC, 1999.
14. QUIJANO, Aníbal 2000 .Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. em Lander, Edgardo (Org.). *Lacolonialidad del saber*: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (Buenos Aires: CLACSO/UNESCO).
15. _____. *Dominacio y Cultura*: Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú. Lima: Mosca Azul Editores, 1980.
16. RAFFESTIN, Claude. A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. In: OLIVEIRA, Tito C. M. de (Orgs.). Território sem limites – estudos sobre fronteiras. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2005.

Simpósio temático 11

Políticas de avaliação, financiamento, e formação de professores no brasil

Coordenação: Denise Silva Araújo; Lúcia Maria de Assis; Nelson Cardoso Amaral

Comunicações

1. *A visão dos professores da RME de Goiânia sobre currículo* - Geovana Reis

2. *Voluntários na escola: expectativas e necessidades* - Marinara Guimarães dos Santos; Ana Carla Chaves Fernandes; Maria de Fátima T. Barreto

3. *Escola de tempo integral: o que dizem as crianças* - Gilda Aparecida N. Nunes; Denise Silva Araújo; Isadora Samaridi

4. *A gestão da escola técnica de Goiânia nos seus primeiros anos* - Helvécio Goulart Malta de Sá; Denise Silva Araújo; Oyana Rodrigues dos Santos

5. *A autonomia universitária no contexto dos dispositivos legais: contradições e desafios* - Renata R. da Silva Carvalho; Jackeline N. Noronha da Luz

6. *Educação ambiental: abordagem interdisciplinar no livro didático de Biologia* - Danielle Cristine de Paula Couto; Fabíola C. de Souza A. Moreira; Marilda Shuvartz

7. *Inserção à docência: as narrativas de egressos do programa PIBID – Pedagogia de Campo Grande* - Laíse Ataides Ribeiro Eliane Greice D. Nogueira

8. *Avaliação de egressos do curso de mestrado em educação da PUC Goiás oriundos de cursos de licenciatura em letras e pedagogia* - Isadora Samaridi; Camila Américo de Lima; Oyana Rodrigues do Santos

Simpósio Temático 11
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, FINANCIAMENTO, E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Coordenadores
Denise Silva Araújo
denisearaujo17@gmail.com
Lúcia Maria de Assis
luciamariadeassis@gmail.com
Nelson Cardoso Amaral
nelsoncardosoamaral@gmail.com

Resumo

Esse simpósio temático pretende contribuir para o aprofundamento das discussões teóricas no âmbito das políticas educacionais, abordando a gestão e a organização do trabalho pedagógico, a formação de professores e o trabalho docente, o financiamento e a avaliação da educação básica e superior. Busca, sobretudo analisar e compreender as políticas públicas no campo da educação e a gestão, organização e processos presentes nos sistemas de ensino, nas organizações educativas e no trabalho docente, na educação básica e superior. Objetiva, ainda, promover reflexões acerca da função social da educação, bem como das relações e disputas de poder que se forjam em seu interior. As políticas educacionais expressam os movimentos gerados pelos conflitos e consensos possíveis, sempre provisórios, que são construídos no confronto entre a sociedade política e a sociedade civil e por isso constituem-se em um campo de estudo que promove constante problematização do conhecimento sobre o campo educacional alicerçada nas dinâmicas sociais, políticas e legais. Orientado pelo princípio da educação como um direito fundamental, universal e inalienável, e tendo a formação e trabalho docente como centralidade, o simpósio temático pretende contribuir com o reconhecimento e compreensão das múltiplas dimensões que perpassam as políticas educacionais e, para tanto, abordará temas como o Estado, o neoliberalismo e a globalização, a sociedade e a educação; as políticas de inclusão, de financiamento e de avaliação da educação básica e superior; a formação, profissionalização e valorização do trabalho docente; a expansão e a qualidade do ensino, dentre outros que afetam os sistemas educacionais e as instituições educativas escolares e não escolares.

Referências bibliográficas

1. AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Educação & Sociedade, v. XXII, nº75, ago./2001. p. 15-32.
2. AMARAL, Nelson Cardoso. Para compreender o Financiamento da Educação. Brasília: Liber Livros, 2012.
3. AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000. p.93-115.

4. AZEVEDO, Janete Lins. A educação como política pública. 2ª ed.Ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. Coleção Polêmica do Nosso Tempo.
5. ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados. Revista Educativa. v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010.
6. BRZEZISNSKI, Iria. LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.
7. CURY, Carlos R.J. Estado e políticas de financiamento em educação. Educação & Sociedade. Campinas, v.28, n.100, p. 831-855, out. 2007.
8. DAVIES, Nicholas. Fundeb: a redenção da educação básica? Educação & Sociedade, v. XXVII,nº 96, out./2006. p. 753-774.
9. DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. (Orgs.). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.
10. DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. (Orgs.). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.
11. HOFLING, Eloísa. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, ano XXI, p. 30-41, n.55, nov. 2001.
12. FERNANDES, Francisco das Chagas. O FUNDEB como política pública de financiamento da educação básica. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 23-38, jan./jun.2009.
13. RUPPI, Luciano. Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 16 ed. Porto Alegre: L&PM, 2001.
14. KUENZER, Acácia Z. & CALDAS, Andréa R. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 4, 2007, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, FaE/UFMG, 2007. Disponível em http://www.fae.ufmg.br/nete. Acesso em jan.2008
15. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10.ed rev e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.
16. OLIVEIRA, Dalila. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, v. XXII, nº75, set/dez. 2004. p. 1027-1046.
17. PARO, Vitor H. Escritos sobre Educação. São Paulo: Xamã, 2001.
18. PERONI, Vera. Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.
19. PINTO, José Marcelino de Rezende. Limites do Pacto Federativo no Financiamento da Educação Básica. Revista da Associação dos Docentes da USP (ADUSP). São Paulo. Janeiro de 2010, n. 46, p. 60-64.
20. PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração Adequada do Professor: desafio à educação brasileira. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-66, jan./jun. 2009.
21. SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores:aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. v.14,n. 40, jan./abr, 2009. p 143-155.
22. SILVA, Luiz Gustavo Alexandre. Educação e participação. Goiânia: UFG, 2006.
23. SOUSA, Sandra M.Z.L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.). Gestão democrática da educação. 6ªed. Petrópolis: Vozes, 2005.
24. SOUZA, Sandra Zákia Lian de e LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas Políticas Educacionais atuais reitera desigualdades. Revista da Associação dos Docentes da USP (ADUSP). São Paulo. Janeiro de 2010, n. 46, p. 53-59.
25. SOUZA, Sandra Zákia Lian de e OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de Avaliação da Educação e quase-mercado no Brasil. Revista Educação e Sociedade, Campinas/SP, vol. 24, n. 84, set. 2003.

01

A VISÃO DOS PROFESSORES DA RME DE GOIÂNIA SOBRE CURRÍCULO.

Geovana Reis
Universidade Federal de Goiás
geovanareis@hotmail.com

RESUMO

A visão de currículo dos professores que estão em sala de aula das escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, foi um dos focos da pesquisa de doutorado que busca conhecer como está sendo desenvolvida a gestão do currículo por eles. Tal pesquisa envolveu 99 professores de 10 escolas da RME que trabalham com os três ciclos. A princípio, o que se constatou foi uma diversidade de visões sobre currículo, idêntica ao número de professores que participaram da pesquisa. Entretanto ao agrupa-las se percebeu a predominância da visão tradicional ou técnica de currículo, que o entende como lista de disciplinas ou conteúdos a serem ensinados, assim como se notou a existência, em menor escala, de visões mais amplas e críticas de currículo. Tal constatação causou surpresa, pois há mais de uma década a RME vem trabalhando com uma concepção de Ciclos na qual a superação da visão de formação centrado nos conteúdos é um dos elementos centrais.

Palavras chave: currículo, gestão, professores.

Introdução

O estudo que se apresenta é parte da investigação realizada durante o curso de doutorado em andamento na Faculdade de Educação da UFG. Tal investigação foi efetivada em 2014 a partir da aplicação de um questionário de pesquisa, com 99 professores[78] da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, cujo objetivo é conhecer a gestão do currículo desenvolvida pelos mesmos. A Pesquisa realizada buscou captar o movimento contraditório e permanente realizado pelos professores no processo de gestão do currículo, momento em que reconfiguram o currículo oficial, traduzindo-o em currículo real ou praticado. A estratégia de coleta de dado utilizada, como já dito, optou pela utilização do questionário, uma vez que o universo total de sujeitos se mostrava bastante numeroso[79]. No bojo desta pesquisa, uma das questões buscou captar a visão desses professores sobre currículo, o que se constitui foco do trabalho aqui apresentado.

Nesse sentido, partimos da premissa de que encontrar uma definição de currículo que consiga sintetizar todas as posições possíveis nesse tema é tarefa não só árdua, como praticamente impossível, e segundo Pacheco (2005) "insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á

[78] Trata-se de professores que atuam em 10 escolas que trabalham com os três ciclos, de modo que neste universo total de professores estão presentes professores que lecionam no ciclo I, no ciclo II e no ciclo III.
[79] O número total questionários entregues foi de 176, no entanto, apenas 99 retornaram às mãos da pesquisadora.

tornar extemporânea e negativa" (p. 35). Contudo, cada professor trabalha com um entendimento acerca do mesmo, o que pôde ser comprovado pela investigação realizada em que 90 professores responderam a pergunta: "Para você o que é currículo?", tendo sido obtidas 90 repostas diferentes. Essa multiplicidade de respostas, portanto, indica a complexidade na qual o tema está envolto.

Conforme Torres (1994), a complexidade encerrada no termo currículo, começa pela existência de múltiplas definições para o mesmo. Muitas vezes, é reduzido a conteúdos a serem ensinados, que acaba se restringindo aos planos e programas de estudos. Outras vezes, é compreendido como tudo que ocorre na escola, o que lhe dá uma conotação tão ampla que acaba por confundi-lo com as várias dimensões do processo pedagógico.

Além disso, há que se considerar que a definição de currículo é sempre negociada e que "...haverá sempre conflitos e lutas de interesse na definição de um currículo. Um currículo, mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha de ideias comuns, representa sempre um consenso precário em torno de algumas ideias" (SANTOS, 2002, p. 354). Assim, a vitória de uma posição sempre implica a derrota de outra e, nesse embate, os vencidos não se calam e geralmente se colocam no campo da crítica e da resistência à implementação da proposta vencedora.

Ademais, o currículo pode ser explícito ou oculto, oficial/prescrito (desejado) ou real (praticado, vivido), além de envolver tipos diferentes de saberes: saber comum, empírico, popular, saber elaborado, científico, etc. (TORRES, 1994, p. 13). Bem como pode ter um caráter nacional ou local.

Vale ressaltar ainda, que o Brasil possui uma política curricular expressa na LDB, Lei nº 9.394/1996, que em seu artigo 26 estabelece:

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a Rede Municipal de Ensino de Goiânia, também possui uma proposta curricular materializada no documento: Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação em 2008[80] e atualmente em vigor. Esta Diretriz compreende que "o currículo é uma prática constantemente em deliberação e

[80] Trata-se da Resolução CME – nº 119 de 25 de junho de 2008.

em negociação e [que] é no processo de implementação que será efetivamente construído com as contribuições dos múltiplos sujeitos da RME" (GOIÂNIA, 2008, p. 40).

Percebe-se, portanto, que a proposta oficial de currículo da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, comporta a contribuição dos professores no seu desenvolvimento o que a torna bastante aberta e flexível.

O que o foi revelado na pesquisa sobre visão dos professores da RME de Goiânia sobre currículo

Conforme os dados coletados na pesquisa, em relação à visão de currículo dos 90 professores que responderam a essa questão, e que explicitou grande variedade de respostas, foi possível aproximá-las e organizar cinco grupos de entendimento acerca do que é currículo.

No primeiro grupo estão as respostas que definiram currículo como conjunto de disciplinas, conteúdos, temas ou atividades a serem ensinados. No segundo grupo, foram reunidas as respostas que entendem currículo como plano de trabalho e orientador da prática do professor. Ficaram no terceiro grupo, as respostas que apontam currículo como o elemento organizador da escola, sendo o quarto grupo formado pela compreensão de currículo como elemento de poder e de cultura e, finalmente, o quinto grupo composto pelas respostas que apresentam uma visão de currículo como as experiências que são proporcionadas aos estudantes.

Vale destacar que o entendimento do currículo como conjunto de disciplinas, conteúdos, temas ou atividades a serem ensinados foi o que teve maior número de indicações (44,4%). Assim, nota-se a predominância entre os professores de uma visão tradicional ou técnica de currículo, na qual a ideia de um plano estruturado de ensino, com caráter prescritivo, assentado em objetivos e consolidado em uma lista de disciplinas e conteúdos a serem ensinados pelos professores e, portanto apreendidos pelos alunos, se impõe.

Fato particularmente interessante, pois, essa é uma visão bastante antiga de currículo, tendo predominado por longo período na história da escola e também, a partir do início século XX, em teorias específicas de currículo, com destaque à abordagem tradicional deste. Tal constatação explicita a força e poder que esse entendimento possui entre os professores e é herdeira de uma tradição que vê na escola o *lócus* de constituição do "homem moderno" que o inicio do século XX requeria. Esse homem devia ser educado na e pela escola, e nela adquirir os hábitos necessários para sua incorporação a uma vida laboral adulta. Segundo Silva (2004), para o primeiro elaborador da teoria de currículo, Franklin Bobbitt, a escola deveria funcionar "da mesma forma que outra empresa

comercial ou industrial" (p. 23). Assim, coube aos especialistas em currículo, elencarem as habilidades requeridas para uma boa incorporação dos indivíduos na vida produtiva e organiza-las de forma objetiva e eficiente. Nesse contexto, as disciplinas escolares[81] e seus conteúdos pedagógicos foram convertidos em mecanismos para o desenvolvimento de tais habilidades. Além disso, são as disciplinas e os conteúdos que organizam o tempo-espaço do trabalho escolar ainda hoje.

Vale lembrar ainda, que a partir da segunda metade do século XIX, segundo Machado (2002) estudar e fazer ciência adquirem valor em si mesmo, de modo que ocorre, então,

> certo deslocamento entre o conhecimento chamado de "científico" e o conhecimento em sentido amplo, com a consequente superestimação de uma forma de conhecer, a "científica". Aos poucos o processo de fragmentação do conhecimento caminhou no sentido da crescente subdivisão da própria ciência em múltiplas disciplinas e a supervalorização do conhecimento disciplinar (p. 138).

Consequentemente isso provocou um reducionismo no entendimento não só do papel da escola, como também no de currículo, tendo sido tudo resumido às disciplinas e aos seus conteúdos. Desse modo, o ensino dos conteúdos passou a dominar e justificar a programação curricular e pedagógica da escola.

O entendimento acima expresso ficou patente nas respostas que foram reunidas no primeiro grupo, como se pode ver pelas seguintes afirmações que disseram ser o currículo a "conteúdos a serem administrados durante o ano letivo, de uma certa disciplina escolar para uma determinada série (Q 82)[82] " Conjunto de matérias, disciplinas constantes de um curso" (Q 78), ou " documento [oficial] onde constas os conteúdos mínimos e necessários para serem ensinados em cada agrupamento/série" (Q 96).

Considerando que o papel da escola vai além da transmissão dos conteúdos das disciplinas que compõe seu currículo, ou ainda conforme o exposto nas Diretrizes Curriculares da SME que afirma que "a escola não pode restringir-se em repassar informações ou transmitir conteúdos..." (GOIÂNIA, 2008, p. 24), parece que a predominância, entre os professores pesquisados, da visão acima explicitada é preocupante, pois demonstra não apenas uma visão limitada de currículo, mas indica também a possibilidade de uma ação educativa bastante restrita, além de mostrar certa divergência em relação ao contido no documento oficial local sobre currículo.

[81] "No uso corrente, o termo *disciplina escolar* – exceto quando se refere às normas de convivência e de conduta e aos mecanismos punitivos/emulativos para a manutenção da ordem estabelecida – tem-se associado à ideia de matéria ou conteúdo do ensino, sendo visto como um *componente do currículo*" (SAVIANI, 2003, p. 37-38. Grifos originais).
[82] Corresponde à resposta encontrada no questionário 82.

Entretanto, é importante se analisar ainda, o posicionamento dos professores que afirmaram ser o currículo um "documento que orienta o trabalho do professor". Embora seja um entendimento mais ampliado que o anterior, não foge da tradição acima apontada, uma vez que continua operando na lógica do estabelecimento de um programa de ensino estruturado, controlado e prescritivo. Da mesma forma, se encontra o posicionamento que afirma ser o currículo, as experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, pois novamente a lógica prescritiva se impõe. Como afirma Pacheco (2005),

> na tradição técnica, currículo significa o conjunto de todas as experiências planificadas no âmbito da escolarização dos alunos, vinculando-se a aprendizagem a planos de instrução que predeterminam os resultados e valorizam os fundamentos de uma psicologia de natureza comportamentalista (p. 33).

Mas nem todas as respostas tiveram esse conteúdo. Assim, no tocante ao grupo de respostas que conferiram ao currículo o papel de organizador da escola, é possível notar um posicionamento que foge um pouco da perspectiva tradicional ou técnica sem, contudo romper completamente com ela. Nesta abordagem encontra-se a compreensão da necessária planificação do trabalho pedagógico, pois do contrário o mesmo se daria "ao sabor das circunstâncias, as ações [seriam] improvisadas, os resultados não [seriam] avaliados" (LIBÂNEO, 2003, p. 123). Entretanto, a planificação proposta não significa engessamento ou controle da prática pedagógica, uma vez que uma das características fundamentais do planejamento defendido é ser processual, não podendo determinar rigidamente os resultados pretendidos.

Assim, posições que definiram o currículo como "eixo condutor do trabalho pedagógico da escola" (Q 04) ou "a identidade da escola" (Q18), se aproximam deste segundo referencial aqui apresentado. É oportuno salientar que, para tal perspectiva, o planejamento da escola se concretiza no e pelo projeto pedagógico curricular, como se refere Libâneo (2003), ou pelo projeto politico pedagógico (PPP) como trata outros autores. Para Libâneo (2003), o projeto pedagógico-curricular "deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola" (p. 125). E como tal, institui todo o seu funcionamento, além de viabilizar uma gestão discutida e partilhada. Uma das dimensões desse projeto é a curricular, que para Libâneo, expressa a ideia de uma "seleção da cultura da sociedade e uma ambientação para viver experiências culturais" (p. 128). Para tanto, a escola organiza, a proposta curricular que na prática "reúne os objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas no projeto pedagógico" (ibidem), de maneira que há uma profunda articulação entre este e a proposta curricular.

É possível ponderar, portanto, que nesse caso, o entendimento sobre o termo currículo apresenta um alargamento considerável em relação ao anterior, mas o mantém vinculado a uma ideia de planejamento prévio ainda que o planejamento proposto seja aberto e processual.

No entanto, a perspectiva apresentada pelos professores, que rompe de forma mais contundente com a tradição técnica do currículo é a que afirma ser este o resultado da interferência do poder e da cultura. O que pode ser detectado a partir das seguintes respostas: o currículo está relacionado "ao poder, transmite visões particulares e interessadas, tem história e se vincula a um contexto social e histórico" (Q 73). Nota-se, portanto grande proximidade com a visão crítica de currículo. Perspectiva que começa a se sobressair a partir de meados do século XX e que realiza uma critica contundente à visão reducionista e simplista da escola, contida nas teorias tradicionais de currículo.

As teorias críticas denunciaram a aparente neutralidade da escola e dos currículos escolares contida nas teorias tradicionais de currículo que, sob o manto da técnica e do controle, na prática acabavam por encobrir os interesses que guiavam as escolhas curriculares e por falsificar consensos. Assim, elas se constituíram, teorias da contestação, da denúncia e da luta por desmistificar o caráter interessado e ideológico que as escolhas curriculares encerravam.

Contudo, apesar da força da crítica e do potencial desestabilizador do *status quo*, as teorias críticas de currículo padecem de um limite paralisador: "o distanciamento entre a produção 'teórica' e a realidade vivida no cotidiano das escolas" (MOREIRA, apud, SOUZA 1993, p. 126). Talvez por isso, a maioria esmagadora dos professores que participaram da nossa pesquisa, tenha manifestado uma compreensão de currículo vinculada à tradição técnica, que mesmo sendo limitada ainda consegue responder às demandas do cotidiano das salas de aula.

Associado a isso é necessário se reconhecer que as teorias curriculares de matriz tradicional ou técnica ajudaram a conformar a escola ao longo dos tempos, e que, portanto, a forte presença da mesma entre os professores, é de certa forma esperada.

No entanto, também são inegáveis os limites contidos nessa visão de currículo, que entre outras coisas, colabora para o estabelecimento de uma escola com feições rígidas, modeladora e padronizadora. Características que têm sido fortemente criticadas desde a segunda metade do século XX. Além do que, o forte papel que as teorias tradicionais de currículo acabaram atribuindo às disciplinas escolares e seus conteúdos pedagógicos acabaram provocando a centralização do ensino no desenvolvimento quase exclusivo da dimensão intelectual dos alunos, o que acabou acarretando,

por sua vez, no atrofiamento das outras dimensões, como a estética, a ética, a corpórea, entre outras. Bem como favoreceu o verbalismo e a memorização como métodos de ensino e estudo.

Mas, sem dúvida, o maior problema que a predominância, entre os professores pesquisados, da concepção tradicional ou técnica de currículo, está no fato de que desde 1998 a Rede Municipal de Ensino de Goiânia vir se organizando a partir dos Ciclos de Desenvolvimento e Formação Humana, e que para esta perspectiva os conteúdos não devem ser o centro do processo educativo, mas "pressupõe-se que o educando seja o núcleo orientador de toda a ação pedagógica. Isso significa romper com o entendimento de que os conteúdos de ensino é o elemento definidor das ações pedagógicas" (OLIVEIRA, et. all, 2012, p. 34).

Sendo assim, a visão de currículo expressa pela maioria dos professores, causou surpresa, pois, a mais de uma década a SME de Goiânia vem fazendo ações no sentido de constituição de uma prática pedagógica que supere a perspectiva da transmissão de conteúdos. Tal constatação, no entanto, revela que está ocorrendo, no mínimo, um descompasso entre o projeto formativo proposto pela SME e, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, e a concepção dos professores acerca do que deve ser ensinado. Tal descompasso pode estar sendo causado por um desconhecimento ou incompreensão desses professores acerca do projeto formativo contido na concepção de Ciclos de Desenvolvimento e Formação Humana, ou por discordância do mesmo. Sendo assim, nos parece urgente e necessária uma discussão na Rede, com o conjunto de professores, sobre a concepção de currículo requerida pela escola organizada em Ciclos.

De outro lado, há que se destacar que apareceram, mesmo que com menor evidência, definições de currículo que o aproxima de visões críticas, desnudando seu aspecto interessado e instrumento de poder e de cultura. Fato que chama atenção, pois parece estar havendo uma combinação entre conceitos conflitantes de currículo. Em alguns momentos ficou visível a defesa de um conceito de currículo que mistura a perspectiva tradicional à crítica:

> O currículo tem imbricações com relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas; é histórico, portanto, está vinculado à organização da sociedade e da educação em determinado período. Além disso, diz respeito a seleção, sequenciação dos conteúdos a serem ministrados e desenvolvidos no processo de ensino aprendizagem (Q 73).

Tal situação parece não representar qualquer problema para alguns professores, que aparentam não se preocupar com possíveis incoerências teóricas e se guiam, provavelmente, pela realidade concreta em que estão inseridos, que demanda respostas constantes e rápidas, pois como expõe Sacristán (2000),

> O professor/a não atua seguindo modelos formais ou científicos, nem elabora estratégias de intervenção precisas e inequívocas segundo modelos de ensino ou de aprendizagem, nem decide sua prática a partir de filosofias ou declarações de objetivos, senão que responde pessoalmente, na medida de suas possibilidades, com diferente grau de compromisso ético profissional, às exigências de seu trabalho com um grupo de alunos em determinadas direções (p. 274).

Assim, concordando com o autor, compreende-se que o conhecimento científico e as teorias pedagógicas apesar de importantes, não determinam os rumos da prática docente, que requer sempre elaboração e escolhas pessoais, portanto, solicita sempre uma gestão do currículo.

Referencias

1. GOIÂNIA, Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. Goiânia, GO: SME, 2008.
2. LIBÂNEO, José Carlos. O Planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular. In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia, GO: Editora alternativa. 4ª edição. 2003.
3. MACHADO, Nilson Jose. Sobre a Ideia de Competência. In: Perrenuod, Philippe, el alii. Competências para ensinar no século XXI. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2002.
4. MOREIRA, Antônio Flávio B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1998.
5. OLIVEIRA, João Ferreira de, ASSIS Lúcia Maria de & ALVES, Nancy Nonato de Lima. Política educacional e regulação do trabalho docente em Goiás, in: OLIVEIRA, João Ferreira de, OLIVEIRA, Dalila Andrade e VIEIRA, Lívia Fraga. Trabalho docente na educação básica em Goiás. Belo Horizonte, BH: Fino Traço Editora, 2012.
6. PACHECO, José Augusto. Escritos Curriculares. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
7. SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J.G. & GÓMES, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.
8. SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Politicas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). In: Educação & Sociedade: Revista de ciência da Educação. Campinas, SP: CEDES, vol. 23, n. 80, set. 2002.
9. SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª Edição, 6ª reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
10. SOUZA, Rosa Fátima de. A produção Intelectual brasileira sobre currículo a partir de 1980. In: Em Aberto, vol 12, nº 58, pp. 117-128: INEP, 1993.
11. TORRES, Rosa Maria. Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Tradução Talia Bugel. Campinas, SP: Papirus, 1994.

02

VOLUNTÁRIOS NA ESCOLA: expectativas e necessidades

Marinara Guimarães dos Santos
Ana Carla Chaves Fernandes
Maria de Fátima Teixeira Barreto
UFG-FE

Resumo

A presença do voluntário na escola é defendida pela proposta de Comunidades de Aprendizagem. Há indicações de ações do voluntário em várias atividades da escola e na sala de aula. As atividades na sala de aula podem diversificar as interações entre os sujeitos e potencializar momentos para colaboração e aprendizagem. Este trabalho tem como objetivo investigar como se dá a atuação de voluntários em Comunidades de Aprendizagem a partir do vivido em uma escola pública municipal, campo de ação do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do curso de Pedagogia. Nesta vivência, observamos as atuações dos voluntários, em atividades de êxito (AE), que se fundam nos princípios da aprendizagem dialógica. Este estudo indica a necessidade de momentos sistemáticos de formação de voluntário, pois é preciso que tenham clareza dos princípios da aprendizagem dialógica e compartilhem modos de atuação junto aos grupos visando uma melhoria na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Voluntários. Comunidades de aprendizagem. Aprendizagem dialógica.

Introdução

Este trabalho se insere no contexto das discussões sobre a presença de voluntários na escola, em uma proposta de Comunidades de Aprendizagem. Esta proposta se desenvolveu inicialmente na Espanha a partir de 1990, considerando os estudos realizados pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona. No Brasil, o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, em cooperação com este centro, tornou-se o principal incentivador desta proposta.

Recentemente, a Faculdade de Educação-UFG, apoiada por integrantes do NIASE, propôs um projeto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, intitulado "Comunidades de Aprendizagem: a formação docente em um modelo comunitário de escola", que traz como propósito pensar a formação docente a partir da implantação de comunidades de aprendizagem em escolas de educação básica da rede pública de ensino. A proposta de Comunidades de Aprendizagem se baseia em sete princípios da aprendizagem dialógica, que resumimos a seguir (COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM, 2015):

Diálogo igualitário- todos devem ter a mesma oportunidade de falar e escutar. O que importa é o argumento apresentado e não o status de quem o produz. Inteligência Cultural - todos podem ensinar algo que lhe é próprio, de suas características pessoais relacionadas ao seu convívio cultural

Transformação- as interações e os conhecimentos adquiridos favorecem as transformações pessoais e da realidade.

Dimensão Instrumental- habilidades e conhecimentos servem como instrumentos para a reflexão e transformação social, portanto devemos aprender sempre. Criação de sentido- quando a experiência ou conhecimento se aproxima da nossa realidade, valorizando e respeitando as individualidades possibilita a criação de sentido. Solidariedade- todos devem aprender mais, por isso devem se ajudar e se apoiar. Igualdade de diferenças- para que todos possam se envolver, interagir deve-se respeitar igualmente as diferenças existentes. Conforme nos coloca Aubert et al (2008, 167)

> A Aprendizagem Dialógica acontece nos diálogos que são igualitários, em interações em que se reconhece a inteligência cultural de todas as pessoas, e está orientada para a transformação do grau inicial de conhecimento e do contexto sociocultural, como meio de alcançar o êxito de todos. A Aprendizagem Dialógica acontece em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social, e que são guiadas pelo sentimento de solidariedade, em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores. (AUBERT, et al, 2008, 167, apud APRENDIZAGEM DIALÓGICA.)

Os princípios da aprendizagem dialógica se fundamentam no pensamento de Habermas (1989), para quem o conhecimento se dá no diálogo, na possibilidade de troca do que o outro compreendeu por meio da sua vivência no mundo. Também o pensamento de Paulo Freire (2003) sustenta os princípios. Para ele, o diálogo só se estabelece quando a palavra vem acompanhada de ação e reflexão. Assim, o indivíduo pode desenvolver a critica, e perceber-se agente transformador do contexto social. O projeto de pesquisa europeu desenvolvido pelo CREA, denominado Includ-ed (INCLUD-ED, 2012), identificou nos estudos realizados, atuações que apresentaram como resultado uma melhoria na aprendizagem dos alunos e convivência nas escolas: grupos interativos, tertúlias dialógicas, biblioteca tutorada, formação de familiares, participação educativa da comunidade, modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos, formação pedagógica dialógica.

Quando a escola se propõe a ser uma Comunidade de Aprendizagem, persegue os princípios da aprendizagem dialógica e desenvolve as atuações de êxito indicadas no relatório Includ-ed. Isto implica abrir as portas para a participação da comunidade com o intuito de ampliar as interações e as oportunidades de aprendizagem, visto que há um sentimento de corresponsabilização entre escola e comunidade, pela aprendizagem e educação dos alunos, sendo os voluntários fundamentais para a garantia, fortalecimento e ampliação das interações nas atuações da escola (FORMAÇÃO DE VOLUNTARIOS, p. 4).

De acordo com o Guia do Voluntário (p.2) qualquer pessoa pode ser voluntário na escola, mesmo que não tenha experiência acadêmica, pois o que mais importa é a diversidade de interações,

pois estas levam a mais oportunidde de aprendizagem. O que o que é solicitado ao voluntário é o compromisso e entusiasmo para participar do projeto e a sua formação é realizada pela própria escola que o recebe. Os voluntários são convidados para atuar nas várias atividades desenvolvidas pela escola. Na escola em que este estudo foi realizado a atuação do voluntário restringiu-se às atividades realizadas na sala de aula, com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, quais sejam grupos interativos (GI) e tertúlias literárias (TL).

Os grupos interativos são momentos para revisão de conteúdos, com os alunos reunidos em grupos resolvendo questões propostas pelo professor da disciplina. Se dão em sala de aula, no turno do aluno, por um período de 1h 30min, com a participação do voluntário e sob a supervisão do professor da turma, tendo por objetivos reforçar e acelerar a aprendizagem (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012).

A Tertúlia Literária Dialógica (GABASSA, 2012) é uma atividade de leitura de livros da literatura clássica universal. Deve acontecer semanalmente, em encontros com duração de uma a duas horas por dia, em horário e local definidos. Na tertúlia literária, a obra a ser trabalhada com a turma é apresentada pelo grupo de voluntários da sala ou pelo professor presente, que ao ser lida para todos, é aberto um espaço de conversa na sala, aonde os alunos e todos os voluntários podem interpretar aquilo que o autor escreveu, além de expor compreensões que tiveram de acordo com suas experiências e visões de mundo (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012).

Em ambas as atividades, os voluntários são envolvidos, mas "[...] não substituem professores ou outras pessoas responsáveis por diferentes áreas; são elementos que agregam qualidade ao fornecer mais ajuda a potencializar as diversas interações, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem" (GUIA DO VOLUNTÁRIO, p. 2). A idéia é que eles promovam o diálogo e que encaminhe para a solução de conflitos que porventura surjam no sentido de minimizar desigualdades.

A vivência como bolsistas de PIBID, em uma escola Municipal de Goiânia, nos impulsionou a investigar como se dá o trabalho do voluntário, em uma escola que se propõe a vivenciar atividades em Comunidade de Aprendizagem (CA): quem são? quais as suas expectativas e que expectativas lhe são depositadas? Como são as atuações desses voluntários e quais as contribuições e entraves para o atendimento a tais expectativas? Embora os voluntários estivessem atuando em grupos interativos e em tertúlias literária, para este estudo nos limitamos ao acompanhamento das atividades somente em grupos interativos nas aulas de matemática, conforme descreveremos a seguir.

Da Chegada dos Voluntários à Constituição dos dados para a Investigação

Para a realização deste estudo, de natureza qualitativa, foram acompanhadas atividades em vivências de Grupos Interativos com presença de voluntários integrantes da comunidade em geral, entre os meses de março a julho de 2015, em uma escola Municipal de Goiânia, durante o primeiro semestre de 2015. A organização da escola para a atuação dos voluntários se iniciou em março de 2015, com um convite público por meio de cartaz afixado em espaços comerciais do baixo e por meio de convite com carro falante nas mediações da escola. O convite estabelecia horário e dia para que os interessados em contribuir com as atividades da escola comparecessem para conhecer a proposta.

A reunião contou com a presença de quarenta candidatos a voluntários, que assistiram a uma palestra sobre a proposta de Comunidades de Aprendizagem, e sobre o papel dos voluntários junto à proposta. Foi entregue ficha de inscrição e termo de compromisso dos voluntariados e marcada uma segunda reunião para uma formação para as atuações em Grupos Interativos e Tertúlias Literárias. No dia agendado, compareceram trinta voluntários que foram orientados e distribuídos nos grupos de trabalho nas várias turmas da escola. A partir desta orientação, os voluntários receberam crachás de identificação que os autorizavam a entrar na escola nos dias em que ocorreriam as atividades em que atuariam.

Os voluntários participavam uma vez por semana por um período de 2 horas, dentro da proposta de atuação de Comunidades de Aprendizagem e assinavam frequência em cada dia de atuação, para que ao final do semestre fosse emitido certificado de participação conforme horas de trabalho. Dos trinta voluntários, 10 atuaram em grupos interativos nas aulas de matemática, em 8 turmas. Nestas ações, com expectativas de potencializar a aprendizagem dos alunos, o professor responsável pela turma com o auxilio dos bolsistas de PIBID-FE-UFG, organizaram o trabalho da sala de modo que cada voluntário acompanhassem a atividade junto a grupos de 4 a 6 alunos, em atividades para a revisão de conteúdos trabalhados com a turma. Os grupos interativos para o estudo da matemática se deram com dois tipos de atividades alternados quinzenalmente: problemas matemáticos (problemoteca) e jogos matemáticos com situações problemas a eles relacionados (jogoteca).

Na problemoteca, cada voluntário acompanha a solução de um problema, com todos os grupos da sala. Os alunos devem ler, interpretar e buscar soluções para o problema proposto, e somente mudam de problema acompanhados por outro voluntario, quando todos do grupo tiverem solucionado o problema. Almeja-se o compromisso, entre os alunos, de auxiliarem-se no cumprimento da tarefa e com este procedimento espera-se que resolva, de 5 a 6 problemas por encontro. A jogoteca consiste em uma aula baseada em jogos matemáticos, com o propósito de

colocar os alunos em atividade matemática a partir da ação, reflexão compartilhada e registro. Por 15 minutos os alunos realizam o proposto pelo jogo e em seguida resolvem problemas elaborados a partir do vivido na ação de jogar, num tempo de aproximadamente 15 minutos, seguindo uma rotina semelhante ao descrito na problemoteca. Após estas atividades, o grupo muda de jogo, repetindo todo o processo.

Em cada vivência, foram realizadas anotações em diário de campo, pelas bolsistas do PIBID e, ao final de cada momento eram realizadas entrevistas com voluntários, que desejassem dar seu depoimento, buscando sua avaliação do vivido. Ao final do trabalho do primeiro semestre de 2015, foi realizada uma reunião com todos os voluntários, para que eles avaliassem o vivido. Esta avaliação foi conduzida pelas seguintes questões: o que você aprendeu ao trabalhar como voluntário? Qual a principal dificuldade que você encontrou sendo voluntário? Haveria como minimizar tal dificuldade? Como você se sentiu ao realizar o trabalho como voluntário? O que você acha da proposta de grupos interativos? Você acha que os alunos aprendem? Como você vê o trabalho com voluntariado na escola? As anotações diárias, as entrevistas e a avaliação final constituíram-se em dados para análise na busca de respostas para a questão postas para esta investigação.

As anotações foram lidas na busca de unidades significativas para a questão inquiridora e interpretadas. O obtido como reflexão nesta análise são apresentados a seguir. Sobre os voluntários, suas expectativas e motivações Os voluntários que atuaram na problemoteca e jogoteca, atividades organizadas para serem realizadas nos grupos interativos para o estudo da matemática, são alunos do turno matutino, cursam o ensino fundamental II, e compareceram à formação de voluntários convidados pela professora de matemática da escola. O grupo de voluntários que atuou nas atividades de matemática eram alunos do turno matutino, com idade entre 12 e 15 anos. Alguns princípios da aprendizagem dialógica, além da facilidade em lidar com a matemática, motivam os alunos a serem voluntários.

De acordo com os depoimentos, o que os motivou ao trabalho foi à oportunidade de ajudar o outro; e de aprender com o outro, relembrando o que já estudaram e ainda para aprender a trabalhar em grupo, sem que a competitividade seja valorizada.

> Eu acho legal, e com as atividades podemos aprender mais, refletir como trabalha... de manhã é mais competição. (depoimento voluntária 01)
> Bom, porque eu gosto muito, porque além de ajudar as pessoas, você aprende mais e interage com o grupo também." (depoimento voluntário 2)

O princípio da solidariedade de algum modo mobiliza a ação dos voluntários, eles sentem-se valorizados, por lhes terem dado a responsabilidade de ajudar o outro, e reconhecem o outro como

alguém não menos importante ou conhecedor que ele, mas alguém com quem pode aprender e relembrar conteúdos já estudados.

Sobre as Atuações dos Voluntários: expectativas e necessidades

De acordo com os estudos realizados, o trabalho do voluntário em uma comunidade de aprendizagem consiste em:

> [...] garantir a interação e a realização da atividade no grupo de sua responsabilidade, dinamizando a ajuda mútua e o respeito entre as crianças, jovens e/ou adultos. Também devem indicar ao professor ou professora da turma os avanços e dificuldades dos estudantes, algo que lhes tenha incomodado ou causado preocupação na sala (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p. 127).

A atividade em grupo deve se dar orientada pelos princípios da aprendizagem dialógica. Entretanto, estes não são naturais em nossa sociedade, acostumada com domínio e poder. Para que eles sejam compreendidos, precisam ser vividos, lembrados, solicitados. Ter um adulto/jovem em sala além do professor contribui para a diversidade de interações e trocas de experiências. Como não é uma prática comum na escola, nem sempre os alunos acolhem o voluntário de modo a reconhecer a sua importância na perspectiva do discurso igualitário, conforme depoimento: "Eu estava tentando explicar e as crianças ficaram zombando de mim por ter apenas 13 anos e ser aluno da escola. Mas não perdi o controle do grupo" (voluntário E). Entendemos que o reconhecimento da possibilidade de se vivenciar uma atividade orientada pelos princípios pode não ser imediato, devendo ser retomado constantemente pelos professores, voluntários e estudantes, para que momentos como estes vividos pelo voluntario não ocorram.

Ao voluntario foi depositada a expectativa de garantir a interação e a realização da atividade. Diante disto, ele mostra-se preocupado com a empatia:

> É bom brincar com os meninos enquanto ensina porque se for rígida demais o aluno vai falar: á não gostei dela, não estou com interesse de aprender", pelo menos é assim comigo (voluntário C)

Existe por parte do voluntário a preocupação em tornar o convívio com o aluno agradável. A voluntária A, diz de sua experiência "se não gosto dela (referindo-se à professora), não tenho interesse em aprender". Com isto a aluna diz da importância da empatia do voluntário. Indica com isto a necessidade de na formação do voluntario conversar sobre modos de encaminhar a discussão para que o aluno participe, sem rigidez, mas sem perder de vista o objetivo da atividade. O voluntário atua de acordo com as suas experiências. Vários voluntários, disseram agir com as crianças, como gostariam que os professores do turno matutino agissem com eles: com interações que os envolvem

ao conteúdo da matéria e que expliquem o conteúdo com uma linguagem mais clara e que se aproxime deles e que tenham uma relação positiva de empatia.

> Pois é, isso que fiquei observando a professora, a cara dela porque do jeito que você explica para a criança independente se você for rude ou boazinha com ela, ela vai entender se eu explicar bem, ou outras aprendem brincando. Outras não. Se eu ver que a criança aceitou aquilo, eu sei como ela vai aprender. Como ela não entende pelo lado bom, eu sou mais séria. Por que você brinca com essa e com a outra você é séria? Também acho que deve ser criação (voluntário A)

Aqui, há uma descoberta por parte do voluntário que, a interação com o aluno, pode dar pistas de como proceder. Ele pode ser mais sério ou mais brincalhão. Na interação decorrente do movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre como fazer, o voluntário identificou a maneira como a criança entende e aprende por meio de um dialogo igualitário, sem posições autoritárias e indica que os professores também tem o que aprender: "Tem coisas que você fala séria e brincando e elas obedecem, e os professores não aceitam e continuam fazendo a mesma coisa" (Voluntário I). Ao ressaltar o valor da proposta de trabalho com jogos matemáticos, a voluntária E, avalia que os professores são metódicos e apenas explicam e ensinam a matéria de forma convencional e tradicional. Gostou da ideia do jogo para ensinar e achou que aproximou mais da linguagem da criança, que conseguiu aprender e se desenvolver fazendo algo que lhe é natural através da brincadeira com jogos.

Os voluntários trouxeram para a sua ação, a responsabilidade de ensinar e se preocupavam com suas próprias dificuldades: "no primeiro dia eu tive dificuldade porque eu não lembrava, era um jogo de lógica" (Voluntário G). O voluntário também aprende com a intervenção da professora no grupo: "Eu não sabia o que era sistema monetário (...). Eu perguntei para a professora" (Voluntário D). O professor, que não assume nenhum dos grupos deve então, ficar atento para fazer intervenções necessárias, procurando esclarecer dúvidas que não são resolvidas pelo grupo, ou complexificandoas. Assim, mais que ensinar o conteúdo, é papel dos voluntários identificar momentos em que o professor deve ser chamado para esclarecer o grupo. E, para que o voluntário tenha uma ação mais efetiva, é preciso que receba antes as questões a serem trabalhadas para que tenha sobre elas alguma compreensão, entretanto, o voluntário é mediador nas relações entre o grupo, não professor. Isto não significa que ele não possa também falar de seus conhecimentos, mas mais que isto, ele deve orientar o grupo no sentido de uma aprendizagem colaborativa, em que se dá o diálogo igualitário e que sejam respeitadas as diferenças.

A expectativa depositada no voluntário é prioritariamente o favorecimento de uma aprendizagem dialógica no grupo, valorizando a diversidade existente nas diferentes culturas que

constituem os sujeitos. A empatia desejada pelo voluntário pode vir aos poucos, após maior convivência no grupo como nos coloca o voluntário em um de seus depoimentos: "A gente não conhecer a turma interfere muito" (Voluntário C). E constitui papel do professor favorecer esta aproximação. Sendo assim, quando algo estranho às suas expectativas ocorrer, deve fazer uma abordagem amigável, e esclarecedora. É preciso que o professor seja receptivo aos voluntários, respeitando suas características e as dificuldades. Os voluntários agem de acordo com suas concepções, e se o professor não compartilhar das concepções do voluntário há que se falar sobre elas em momentos de formação. Um desencontro de concepções pode ser percebida nos depoimentos que seguem:

> Algumas pessoas podem não gostar, a gente brincando com a menina e a professora não gostou muito. A criança é estimulada, né? Se eu estou fazendo isso aqui ela vai fazer a mesma coisa que eu. Não é verdade? Eu estava vendo pelo fato da brincadeira também ajudar a criança, porque a gente brincando elas aprendem também e eu e minha irmã a gente ajuda muito pela brincadeira " faz isso não, mais cuidado ta bom? (Voluntário G) [...]outra coisa também, foi na hora que a gente 'bagunçou', aí a professora não gostou muito. Aí a bibliotecária falou que faz parte do jogo. Aí a professora disse que não, com essa bagunça toda... e as crianças ficam perdidas?"(Voluntário D)

Pode-se observar então a necessidade de momentos sistemáticos para orientação de voluntários, auxiliando-os nas eventuais dificuldades que possam ter durante o trabalho na escola, sejam elas com relação ao conteúdo das atividades, aos modos de lidar com a diversidade do grupo. Sua atuação se dá segundo o conhecimento e estratégias que possuem de acordo com as suas vivências e é fundamental que o professor, atendendo a um dos princípios da aprendizagem dialógica perceba o voluntário com uma pessoa em formação e que como ele, tem saberes e necessidades de aprender. Assim como nos grupos interativos diversificadas e relações interpessoais positivas contribuem para o aprendizado, na relação professor e voluntário também a aprendizagem de ambos deve ocorrer.

Conclusão

O chamado, junto a comunidade, para o trabalho voluntario, teve boa aceitação, atraindo participantes de idade diversas, com predominância de estudantes da própria escola. Desde a primeira reunião os voluntários se mostraram desejosos de contribuir com a escola e apreensivos diante do novo. Tiveram uma atuação responsável, sem faltas ou atrasos, preocuparam-se em fazer o melhor trabalho cuidando da relação interpessoal com os alunos e preocupando-se em aprender o conteúdo para melhor atuar.

Os princípios da aprendizagem dialógica, forma conhecidos, mas pouco vivenciados durante as atividade. Entendemos que sua vivência dar-se-a como processo, pois há que se quebrar velhas

concepções para que eles ganhem espaço. Isto indica a necessidade de uma um trabalho de esclarecimento tanto com os voluntários, quanto com alunos e professores. Inicialmente a idade dos voluntários interferiu na dinâmica dos grupos, pois os estudantes tiveram dificuldade em aceitar a sua orientação. Entendese que o princípio do diálogo igualitário ainda não tinha sido bem compreendido.

De acordo com a proposta de Comunidade de Aprendizagem, para ser um voluntário é necessário disposição e tempo para estar nas atividades a ele destinadas. O estudo do vivido indica também a necessidade de qualificação, pois quando o voluntário compreende bem a atividade que está acompanhando e tem habilidade para o tratamento com os alunos seu trabalho tem melhores resultados. Para minimizar desencontro entre as expectativas dos voluntários, professores, estudantes, o voluntário deve atuar em áreas em que tenha conhecimentos, para melhor mediar o dialogo entre os estudantes. Torna-se também necessário que seja habilidoso na resolução de conflitos, na valorização das qualidades e no respeito às diferenças, pois a qualidade da interação do grupo, pelo que observamos, recebe a influência do modo como o voluntário se põe no grupo.

As habilidades acima indicadas podem ser aprendidas, afinal todos somos capazes de aprender, por isto, indicamos momentos sistemáticos para a avaliação do trabalho do voluntário e sua formação na escola. Nestes, professores e voluntários, poderão buscar modos de melhor realizar o trabalho na sala de aula.

Referências Bibliográficas

1. AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., & RACIONERO, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información . Barcelona: Hipati APRENDIZAGEM DIALÓGICA. In Comunidade de Aprendizagem. Disponível em http://wefithomologa.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2015/07/aprendizagem-dial %C3%B3gica.pdf , acesso em 10-07-2015.
2. FORMAÇÃO DE VOLUNTÁRIOS. In Comunidade de Aprendizagem. Disponível emhttp://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/237/b5ce4a2ffa874a72bc095d6287f621e5.pdf, acesso em 10-07-2015.
3. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 35ª edição, 2003.
4. GUIA DO VOLUNTARIO. In Comunidade de Aprendizagem. Disponível em http://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/33/bbe4ba6416e04519ba4c0a7619365e41.pdf, acesso em 10-07-2015.
5. INCLUD-ED. RELATÓRIO INCLUD-ED FINAL Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. Universidade de Barcelona, 2012. Disponível em http://wefithomologa.s3.amazonaws.com/wpcontent/ uploads/2014/04/INCLUD-ED-Report-AF-RBooth.pdf, acesso em 05-06-2015.
6. MELLO, R.R. de; BRAGA, F.M; GABASSA, V. Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCAR, 2012. HABERMAS, Jürgen. Consciência moral e agir comunicativo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

03

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

Gilda Aparecida N. Nunes;
Denise Silva Araújo;
Isadora Samaridi
Mestrado em Psicologia – PUC Goiás
isasamaridi@gmail.com

Introdução

Este texto apresenta os resultados da pesquisa intitulada "Escola de Tempo Integral: Os sentidos e significados atribuídos pela criança". A pesquisa teve como objetivo analisar os sentidos e significados que as crianças/alunos atribuem às mudanças ocorridas em sua vida escolar, acarretadas pela ampliação da jornada escolar. Para tanto, investigamos o Projeto da Escola de Tempo Integral no Estado de Goiás e os pressupostos que orientam sua implementação, a estrutura física oferecida por estas escolas, para garantir a concretização das propostas da escola de tempo integral e as mudanças significativas que vêm promovendo sua implantação.

Na pesquisa aqui apresentada, analisamos a proposta de Escola de Tempo Integral no Sistema de Ensino Estadual de Goiás (EETI), que iniciou no segundo semestre de 2006. Na época da pesquisa, de acordo com os dados informados pela Superintendência do Ensino Fundamental, o projeto atendia a 18.686 alunos, em 135 unidades educacionais, assim distribuídas: de 1º ao 5º ano, 80 escolas; de 1º ao 9º ano, oito escolas e de 6º ao 9º ano 47 escolas. Diante desses dados, constatamos que em oito anos de implementação desse projeto, houve um aumento considerável no número de escolas e alunos inseridos no Projeto[83].

Em nossas análises, dos documentos oficiais que o regulamentam, evidenciamos que este projeto está baseado nos princípios defendidos pela escola nova alicerçados na pedagogia liberal burguesa, em que a escola se torna responsável para a equalização das oportunidades sociais, protetora dos menos favorecidos, sem, contudo, criticar a estrutura econômica e social que gera essas desigualdades.

1 a escola de tempo integral pesquisada: o que dizem as crianças?

[83] Dados fornecidos pela Superintendência do Ensino Fundamental.

A escola pesquisada está situada na cidade de Ceres. Inicialmente, visitamos as três escolas de tempo integral na cidade, expomos nosso projeto de pesquisa e as convidamos para participar. A escola que se prontificou a participar será aqui denominada somente de "Escola Estadual".

A pesquisa foi realizada com dez crianças, sendo cinco do 1º ano e cinco do 5º ano do Ensino Fundamental. O critério para a escolha destas turmas foi uma que estava ingressando e a outra que estava terminando os anos iniciais do Ensino Fundamental. A seleção dos sujeitos aconteceu mediante a autorização por escrito dos pais ou responsáveis para que seus filhos participassem da pesquisa.

Para a coleta dos dados relacionados à roda de conversa, realizamos quatro momentos, utilizando as técnicas de fotografias (os próprios alunos fizeram as fotos da escola e das atividades vivenciadas por eles) e desenhos (suas famílias, o espaço escolar e as atividades realizadas na escola), para complementar as informações obtidas pelas falas das crianças.

A roda de conversa é um dispositivo pedagógico, em que um dinamizador orienta a conversa sobre um assunto previamente acordado, propondo algumas questões e articulando a conversa, de modo que todos os participantes possam contribuir com o tema, se posicionando sobre ele. Essa técnica foi realizada de forma acessível à idade das crianças, propiciando um clima favorável diante dos assuntos abordados.

Os alunos que participaram da investigação foram denominados como: Aluno 1, Aluno 2, Aluna 3, Aluna 4 e Aluna 5 (do 1º ano) e Aluna 6, Aluno 7, Aluno 8, Aluna 9 e Aluna 10 (do 5º ano). Desta forma, pretendemos resguardar o anonimato das crianças.

A realização dessa pesquisa foi um desafio, pois adotamos como eixo para a análise das conversas as relações entre o tempo, espaço e currículo, procurando evidenciar as contradições existentes na realidade pesquisada. Ao transcrevermos as falas e realizarmos uma leitura cuidadosa desta transcrição, decidimos analisá-las a partir das categorias: a tarefa, a quadra e o almoço. A escolha dessas categorias é justificada, devido à frequência com que apareceram na fala das crianças e à centralidade destes elementos no cotidiano da escola.

3.1 A tarefa

Os sujeitos da pesquisa distinguem os melhores dias da semana, a partir das atividades que realizam e dos espaços que frequentam no tempo que estão na escola. Na escola, há um tempo para cada atividade: tempo para brincar, estudar, e para se alimentar. A organização e fragmentação do tempo escolar conduzem-nos a perceber as implicações em cronometrar e instrumentalizar o tempo na prática do currículo e na utilização do espaço escolar, consequentemente nas tarefas escolares.

Desta forma, identificamos a relação que eles estabelecem entre fazer tarefa e brincar, em estar na sala de aula e nos espaços em que eles interagem e brincam, seja para o lanche e o almoço, ou nos momentos do recreio. Pudemos constatar que, para as crianças, tanto as do primeiro quanto as do quinto ano, a sala de aula é o lugar de aprender. Entretanto, o aprendizado, neste espaço, está marcado principalmente pela tarefa e pela cópia. Percebemos, ainda, em suas falas que elas relacionam o ato de fazer tarefa à aprendizagem e ao desenvolvimento. Para elas, quanto mais tarefas fazem, mais vão aprender e ficar inteligentes. No entanto, esse não é um lugar mais agradável para elas.

A relação entre fazer muita tarefa e aprender mais ficou como um dos significados atribuídos à escola mais evidentes. Em nossas rodas de conversas, perguntamos: "O que vocês sentem em relação a essas tarefas, pois, vocês falam que tem muita tarefa?" As respostas foram divergentes, pois, para Aluna 9, os professores passam muita tarefa, para aprender mais. Já o Aluno 7 respondeu: "Eu não gosto de fazer tarefa. Gosto de ficar brincando ali fora." A Aluna 10 diz: "A tia passa muito. Quando ela passa, não para de passar. Aí, ela vai passando, passando, e fica lá passando, ainda".

Quando pergunto sobre o que fazem na sala de aula, a Aluna 3 responde: "Na sala de aula, nós aprendemos a ler, aprendemos a escrever e aprendemos a fazer as coisas boas." O Aluno 2 completa: "Aprende. Aprende a obedecer a mãe [...] os pais". Aluna 4 também participa: "A obedecer a professora".

Evidencia-se, assim, que a sala de aula além de ser o lugar da tarefa, é o espaço de aprender a obedecer. A sala de aula apresenta ainda, algumas das características do atendimento em massa da população em idade escolar: formalizado, homogêneo, com a professora à frente, considerada como autoridade na sala de aula.

Em nossas observações e análises da proposta da Escola Estadual de Tempo Integral e do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, consideramos que essas implicações são reguladas pelos padrões sociais que são concebidos e exigidos pela organização dos processos produtivos da sociedade. Assim, podemos nos tornar "escravos" da padronização e instrumentalização que o tempo passa a exigir. Esses aspectos do tempo ocupam também o ambiente escolar, podendo propiciar um estudo fragmentado e sem articulação entre as áreas de conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental[84] estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 02 /1998 (BRASIL, 1998) indicam a necessidade do desenvolvimento de

[84] "Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na

metodologias de trabalhos diversificados na sala de aula, para propiciarem a expressão de níveis diferenciados de compreensão, de conhecimentos e de valores éticos, políticos e estéticos. Essas metodologias poderiam diminuir as adversidades em sala de aula e contribuir para a construção de conhecimentos mais significativos.

Um fato relevante é que os professores regentes nas turmas pesquisadas são os mesmos professores no apoio ao letramento e no apoio à matemática, campos temáticos que acontecem na ampliação da aprendizagem, no vespertino. Percebemos uma preponderância maior dos componentes curriculares de matemática e português, seja na carga horária, nos conteúdos e nas falas das crianças.

Esse aspecto conduz-nos a evidenciar a grande corrida nos dias atuais para a preparação dos alunos para avaliações que compõem os índices educacionais, com ênfase nestas duas disciplinas. Assim, evidenciamos políticas que estão compromissadas com os avaliações externas e não com a educação integral, aumentando a exclusão daqueles que estão no processo de escolarização (SOUZA; LOPES, 2010; SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Os conhecimentos relacionados às ciências naturais, da cultura popular e erudita, da música, das artes plásticas, da política, da ética e da estética e dos esportes que são essenciais para uma educação integral do cidadão não são evidenciados.

Entendemos que a divisão do tempo escolar em turno e contraturno não possibilita a articulação entre os conhecimentos, mesmo sendo os mesmos professores que atuam nos dois turnos. Diante dessa realidade, defendemos a necessidade da articulação entre os conhecimentos que são trabalhados no turno matutino e no vespertino, como uma das formas de promover uma educação integral, no entanto não é a única.

Além dessas observações, evidenciamos outro aspecto relacionado à compreensão do como ensinar e aprender os conteúdos escolares. Nas falas dos alunos, percebemos a relação entre o "fazer mais tarefa e aprender mais". Nesse contexto, evidenciou-se a dificuldade em trabalhar com os conteúdos que precisam ser ministrados de forma a despertar o interesse e a atenção desses alunos.

O currículo oficial já vem pré-estabelecido dos órgãos responsáveis para as escolas. Aos professores são impostas concepções com base na formação para a preparação para o mundo do trabalho, para a cidadania e convivência em sociedade. Para essa empreitada, contam com livros

organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas" (BRASIL, 1998).

didáticos que são organizados, a partir desses currículos e auxiliam o professor e os alunos no desenvolvimento dos conteúdos e das atividades pedagógicas (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Desta forma, cabe aos professores a execução do programa curricular buscando as adequações necessárias à aprendizagem dos alunos, uma vez que, os conteúdos a serem ensinados já são definidos previamente por especialistas, administradores, políticos e editoras de livros-textos. Não existe a preocupação com a formação integral do indivíduo. Predomina uma formação fragmentada onde não existe a integração entre o conhecimento e a realidade social e cultural dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como não se promove o estabelecimento do diálogo entre os diversos saberes. Essa situação contribui para o que evidenciamos na fala das crianças: atividades estanques, improvisadas e que acontecem a partir dos poucos espaços e tempo que estão disponíveis.

3.2 A quadra

Ao relacionarmos as falas dos alunos a essa categoria buscamos analisar as atividades que os alunos desenvolvem fora do espaço da sala de aula. O sentido que as crianças atribuem a esses espaços é o da interação, da brincadeira e da recreação. Assim, apreendemos esse sentido na utilização da quadra, do laboratório de informática e da biblioteca.

No intervalo após o almoço, os espaços que eles têm são a quadra de esportes, a biblioteca e o laboratório de informática (quando funcionava). Nesse período, parte dos alunos vai para a quadra e a outra fica na biblioteca. Entendemos o sentido que eles atribuem a esses espaços como lugar da diversão, de descanso da sala de aula. Percebemos em nossas observações que esse momento na escola é direcionado pelas professoras e coordenação para manterem sempre a ordem.

Vale destacar que o tempo na escola é cronometrado: o tempo de estudar e o de brincar, também. No entanto, em determinados momentos, as crianças são livres para brincar do que mais gostam. Observamos ainda, que as crianças não são reguladas em suas brincadeiras, existem as regras de convivência, no entanto elas é que se organizam. Alguns fatos foram destacados por elas em suas falas. Por exemplo, nas brincadeiras que acontecem na quadra, há brigas entre os alunos e agressões físicas, como jogar pedras nos colegas.

Evidenciamos também que o espaço da biblioteca aparece como o lugar da leitura e de ver filme. Suas falas demonstram que as crianças atribuem sentidos bem diversos a este ambiente. Alguns gostam e outros, não. Os Alunos 4, 8 e 9 disseram que gostam da biblioteca. Os Alunos 9 e o 8 demonstraram gostar da leitura e destacaram a importância dos livros da biblioteca. Aluna 4, por sua

vez, atribuiu outro sentido a este ambiente. Ela gosta da biblioteca, pois lá tem televisão e eles assistem filmes.

Nesse contexto, percebemos que a biblioteca tem uma função dupla. É uma sala que serve, também (e principalmente), como sala de vídeo. Desta forma, existem aqueles que gostam desse espaço pelo fato de assistir filmes ali. Ainda com relação a esta atividade, existem controvérsias entre as preferências dos alunos de diferentes idades. Outros sentidos também foram atribuídos a este ambiente. Para Aluna 5 "é o lugar mais ruim".

Ao serem indagados quanto às aulas de teatro e dança, previstas na matriz curricular, para o período vespertino, evidenciou-se uma contradição, pois os alunos afirmaram que não acontecem as aulas de teatro, apenas as de dança. Além disso, observamos que a escola não dispõe de lugar próprio para a realização dessas aulas.

Conseguimos evidenciar uma visão crítica das crianças diante do sistema escolar. A criança é capaz de perceber os meandros que fazem parte do cotidiano da escola: a falta do professor, o componente curricular que não acontece de fato, a padronização do ensino nas formas do livro didático e de copiar aleatoriamente do quadro como forma de preencher o tempo. Ao mesmo tempo, percebemos que existe apenas a valorização das disciplinas que fazem parte do núcleo comum.

O laboratório de informática foi destaque entre os ambientes que eles têm preferência. No entanto, pela fala dos alunos, evidenciou-se que a maioria dos equipamentos está estragada e, portanto, eles não o estavam utilizando, na época, em que foi realizada a pesquisa. Esta situação traz desconforto para a escola.

Os alunos do 1º ano sentem a falta de espaços e de brincadeira voltados para eles. Quando perguntei o que eles gostariam que tivesse na escola, além de dizerem que queriam árvores frutíferas, queriam também, balanço e escorregador. Entendemos que essas crianças querem uma escola mais colorida, mais arborizada, que esteja mais próxima de sua infância. A partir desse pressuposto indagamos qual o espaço e o tempo que foi preparado para essa criança, que no ano anterior estava na educação infantil?

Em vários aspectos, percebemos a diferença que existe entre os alunos do 5º ano e do 1º ano, que foram os sujeitos da pesquisa, tanto em suas respostas como em suas argumentações. No entanto, sentimos que as falas são semelhantes, no que se refere ao fazer tarefa e copiar muito.

Com a diferença da idade entre as duas turmas pesquisadas, entendemos que são necessárias metodologias diferenciadas e voltadas para as especificidades das crianças de seis anos. Desta forma, defendemos que a implantação do ensino fundamental de nove anos requer planejamentos e ações

que promovam a formação da criança seja em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social. Entendemos ainda, que, para garantir a qualidade almejada em sua implantação, é preciso assegurar um processo educativo, que respeite as especificidades do tempo da infância, no qual se inserem as crianças de seis anos, mas também as de nove e dez.

Diante desses aspectos, concluímos que a concepção de educação integral como formação do homem por completo em todos os seus aspectos não se efetiva e é utilizada apenas como jargão, pois não é possível a sua concretização na realidade que ora analisamos. Essas condições contradizem a proposta da EETI em Goiás, pois, o documento que sistematiza o referido projeto defende que a permanência dos estudantes independente do momento do dia letivo, seja em sala de aula ou fora, não pode ser permeada por atividades estanques, sem diálogo entre elas. Essas atividades devem ser integradas, contextualizadas e articuladas. Constatamos que o aumento do tempo escolar não está representando a ampliação de oportunidade pedagógicas para a aquisição de conhecimento, de vivência e de cultura.

3.3 O almoço

O momento destinado ao almoço é o tempo que eles têm para se alimentar, brincar, descansar das atividades escolares e para os cuidados essenciais para a sua higienização. Esse último aspecto, porém, não foi enfatizado em suas falas. No entanto, reconhecemos o quão importante é esse momento, visto que as crianças passam um período muito longo, na escola. Elas precisam, portanto de se alimentar, exercitar e descansar. Estas atividades concentram-se no período vespertino, vez que suas atividades pela manhã estão centradas na sala de aula.

Na rotina escolar, pela manhã quando aproxima o momento do almoço, os alunos saem em fila em direção à cantina e ao refeitório que foi improvisado em uma parte do pátio. Os sujeitos da pesquisa destacaram que gostam das refeições que fazem na escola, contando como é o cardápio e como fazem para servir o almoço e o lanche.

Durante o dia são servidas três refeições: o lanche, pela manhã; o almoço e o lanche antes de irem para casa. Quando perguntei aos alunos como é a comida na escola, o aluno 7 descreveu o cardápio daquele dia: salada, feijão, carne moída e arroz.

De acordo com a proposta do projeto Escola Estadual de Tempo Integral (EETI), esse horário, como parte das diretrizes de implantação do projeto, deveria ser um momento para a formação e hábitos alimentares e de higiene, socialização e interação entre os alunos e deles com todos os envolvidos na escola. No entanto, como vimos em nossa observação, é um desafio para a escola

executar isso, pois não há espaço físico e equipamentos adequados. Assim, algumas crianças sentam-se no chão para almoçar ou lanchar, pois, para elas o mais urgente e necessário é saciar-se.

Considerações finais

As reflexões realizadas, ao longo do texto, estão permeadas pela problemática da universalização da educação básica, da função da escola e da luta pela qualidade da escola pública. Para as crianças que participaram como sujeitos desta pesquisa, a função da escola não está somente na aquisição dos conhecimentos cientificamente elaborados, embora essa seja sua função primordial.

Quando perguntamos aos alunos para que serve a escola as respostas giraram em torno do aprender, da escola preparatória e da socialização. Para elas, a aprendizagem da leitura e da escrita é necessária, para ficar inteligente e para passar para a série seguinte. Ela é vista, também, como uma forma de garantir colocação de trabalho no futuro. No entanto, há algumas respostas que direcionam para a escola como espaço de interação com os colegas, para o conhecimento de novos amigos, brincadeiras, aprendizagem que não estão previstas no currículo como, por exemplo, a capoeira.

Para Arroyo (1998), a força educativa não está nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que é produzido o processo educativo. Para o autor, "não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se na força educativa de experimentar, vivenciar uma ordem, uma organização social o mais total possível" (p. 4).

Em nossa pesquisa foi possível perceber as contradições entre qualidade e quantidade em relação ao tempo escolar, entre aspectos pedagógicos e socioculturais e entre a escola assentada nas missões sociais e a escola do conhecimento (LIBÂNEO, 2012).

Para Dalben (2011), na lógica da sociedade neoliberal e no princípio do dom e mérito, a qualidade significa aprendizagem de conteúdos escolares específicos, com isso passamos a conviver com os mecanismos reguladores da qualidade da educação.

A autora alerta para o equívoco que gerou a respeito da escola do acolhimento e da socialização, que situaram a ideia de que esse tipo de escola não se preocuparia em transmitir os conteúdos escolares, tendo em vista a eliminação dos processos de reprovação.

No decorrer de nossas análises, foi possível perceber a dualidade entre a escola do acolhimento e a do conhecimento. Diante das falas das crianças e da observação percebemos uma escola de tempo integral que está organizada para oferecer o mínimo de conhecimento necessário para a sobrevivência no mundo globalizado. No entanto, não a consideramos como do acolhimento, pois as condições

físicas e os ambientes de interação não permitem essa afirmativa. Apesar de todos os problemas evidenciados, pudemos constatar que os alunos gostam da escola e da possibilidade de passar mais tempo na escola. Somente a aluna 10 disse que se sente cansada. Os demais afirmaram que gostam de estar o tempo integral na escola. Para os sujeitos da pesquisa, o lanche, o recreio, as brincadeiras e interação com os colegas são determinantes para gostar da escola, para a escola ser boa. Nesse contexto, somos direcionados a pensar as condições de vida e de subsistência em que está inserida a família dessas crianças na atual conjuntura econômica e social. Então, inferimos que a escola é o lugar que a criança ainda se sente acolhida, protegida e visualiza a possibilidade de ascensão na vida profissional.

No Projeto de Escola Estadual de Tempo Integral no Estado de Goiás, percebemos características da escola redentora defendida pelos escolanovistas, ideologicamente capaz de equalizar as desigualdades sociais e oferecer um currículo carregado de expectativas de ser uma escola que ofereça uma educação integral. A extensão do tempo na escola apresenta-se como uma proposta de escola redentora da sociedade, característica dos ideais liberais e assumidos pelo neoliberalismo.

Em nossas análises, percebemos que as crianças gostam da escola e do que é proporcionado por meio dela: as amizades, as brincadeiras, a alimentação. No que se referem à aprendizagem dos "conteúdos escolares", as tarefas e cópias destacaram em suas falas. Eles reclamam de sua quantidade excessiva, mas, ao mesmo tempo, demonstram entender que isso ocorre para que eles possam aprender mais. Desta forma, a tarefa, para os sujeitos da pesquisa, tem o sentido do aprender, não de forma lúdica, mas, repetitiva e mecanicamente. Além disso, deixam claro que querem aprender, para poder ter melhores condições de vida. Desta forma, percebemos, em suas falas a presença de significados atribuídos à escola pela ideologia dominante de que a escola ou o conhecimento definirão as possibilidades de sucesso no futuro, independente das condições concretas vivenciadas por cada indivíduo.

As crianças, sujeitos da pesquisa, atribuem à quadra o sentido do lugar da brincadeira, da recreação e da interação com os colegas. É nesse lugar que se sentem livres para brincar a vontade, sem regras. Entendemos o quanto as brincadeiras são essenciais para a constituição do ser humano especialmente para os alunos que ingressam no ensino fundamental. Nesses aspectos, a escola de tempo integral, para as crianças, é o lugar da tarefa e da copia, da brincadeira, de alimentar-se, de encontrar-se com os colegas e estabelecer a amizade entre eles. Sendo assim, consideramos que, para

eles, a escola cumpre em parte a sua função social, no entanto, necessita de metodologias e propostas pedagógicas que integrem os conhecimentos e as formas em adquiri-los.

A nosso entender a função da escola não é só acolher a criança, mas possibilitar a elas o desenvolvimento integral e as condições para o exercício da cidadania. A criança não deve adquirir conhecimentos para ser cidadã, amanhã. Ela deve poder exercer a cidadania, hoje, como sujeito de direitos e de sua história.

Referências

1. ARROYO, Miguel. O direito ao tempo de escola. *Caderno de Pesquisas* (65), Maio de 1988.
2. _____. Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
3. BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. *Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Fundamental*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf. Acesso em: 20 ago. 2013.
4. DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Escolas para o conhecimento e aprendizagens ou escola para o acolhimento: São compatíveis? In: LIBÂNEO, José Carlos. SUANNO Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011.
5. KUHLMANN JR., Moisés. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
6. LIBÂNEO José *Carlos. Democratização da escola pública:* a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
7. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: *Indagações sobre Currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 17- 48.
8. SOUZA, Sandra Zákia Lian de; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas Políticas Educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista da Associação dos Docentes da USP (ADUSP*). São Paulo. Janeiro de 2010, n. 46, p. 53-59.
9. SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de Avaliação da Educação e quase-mercado no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas/SP, vol. 24, n. 84, set. 2003.

04

A GESTÃO DA ESCOLA TÉCNICA DE GOIÂNIA NOS SEUS PRIMEIROS ANOS

Helvécio Goulart Malta de Sá;
Denise Silva Araújo;
Oyana Rodrigues dos Santos
PUC Goiás e IFG
oyanars@yahoo.com.br

Introdução

Neste texto, apresentam-se parte dos resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo de analisar as mudanças ocorridas no processo de transferência da Escola de Aprendizes Artífices (EAA) da Cidade de Goiás para a nova capital e sua transformação na Escola Técnica de Goiânia (ETG). O foco aqui será a gestão da instituição educativa, nos seus primeiros tempos, na cidade de Goiânia.

A instituição[85]surgiu na Cidade de Goiás, como Escola de Aprendizes Artífices, e passou por várias transformações, constituindo-se como um elemento fundamental na educação goiana, marcando a memória de gerações. A EAA funcionou na Cidade de Goiás, até 1941. Em função da mudança da capital do Estado para Goiânia, foi transferida e instalada no centro da nova metrópole, em 1942. Nesse momento, a instituição não mudou apenas de sede, mas ganhou outro nome: Escola Técnica de Goiânia – ETG. A mudança na legislação educacional empreendida exigiu, também, uma reestruturação na gestão administrativa e pedagógica das escolas profissionalizantes.

A ETG assumiu funções condizentes com o momento político e econômico da sociedade brasileira e com o papel da Região Centro-Oeste, no processo de passagem de um modelo agrário-exportador para o modelo de substituição das importações, por meio da industrialização do país, vivenciado entre as décadas de 1930 e 1960. O Brasil necessitava de expandir a área produtora de matérias-primas para a indústria em ascensão e ampliar seu mercado interno consumidor. Diante disso, o Governo Vargas empreendeu a "Marcha para o Oeste", a fim de integrar novas fronteiras agrícolas.

Neste período, conforme Carvalho (2012), consolidou-se o discurso da vocação agrícola da Região Centro-Oeste. A mudança da capital do Estado de Goiás para Goiânia foi um importante marco neste processo. A efervescência desse momento político e econômico marcou a trajetória da ETG. Diante disso, foi formulada a questão, assumida como o problema da pesquisa: como se estruturou a

[85] Atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

gestão pedagógica e administrativa da ETG logo após o processo de transferência da escola da cidade de Goiás para Goiânia?

A abordagem epistemológica escolhida para orientar esta investigação foi o Materialismo Histórico Dialético, com o intuito de desvelar e apreender as contradições que permearam esse processo de transferência. O paradigma marxista afirma como essência o caráter cientifico do conhecimento histórico. Essa abordagem teórica baseia-se na análise das estruturas econômicas e da dinâmica das sociedades humanas com o objetivo de orientar a práxis social. As mudanças sociais não ocorrem pela atuação isolada de indivíduos, mas pelas lutas sociais (MARX; ENGELS, 2005; FRIGOTTO, 1997).

Para obter as informações que formaram o corpo empírico do trabalho, foi realizada a análise de documentos primários e entrevistas com quatro ex-alunos das três primeiras turmas da ETG. Um deles, inclusive, estudou na antiga EAA, na Cidade de Goiás, e pôde relatar como vivenciou este processo de transferência. Essas entrevistas contribuíram para preencher lacunas e elucidar importantes aspectos da vida cotidiana da instituição, que os documentos primários e a literatura não possibilitavam apreender.

No contexto da transferência da capital de Goiás para Goiânia, a escola simbolizou o progresso da cidade moderna e o rompimento com o tradicionalismo (MELO, 2007). Compreender o significado atribuído a este processo pelas pessoas que o vivenciaram consiste, pois, numa importante tarefa para reconstruir a memória da cidade e do IFG. Os sujeitos que contribuíram para a construção dos dados desta pesquisa foram dois egressos da primeira turma, uma ex-aluna da segunda turma e um da terceira, que serão aqui designados pelas suas iniciais: H.N., J.O.F., O.A. e B.A.C.

Para analisar as falas dos egressos, foram elaboradas nove categorias, em torno das quais foram agrupados os dados obtidos nas entrevistas. Neste trabalho iremos abordar apenas três: gestão e organização pedagógica e administrativa da ETG; organização espacial da instituição; rotinas, disciplina e cultura escolar, nos subitens a seguir. Antes disso, porém, serão apresentadas algumas mudanças nas finalidades e clientela da escola, a fim de compreendermos suas relações com a realidade em que se inseria a instituição.

De escola de aprendizes artífices de Goiás à escola técnica de Goiânia

Com a mudança da capital do Estado de Goiás para Goiânia, diversos órgãos públicos foram transferidos da cidade de Goiás para a nova sede do governo estadual. Dentre eles, podem-se destacar

as instituições de ensino como o Liceu de Goiás, a Escola Normal e a Escola de Aprendizes Artífices (COELHO, 2005).

Silva (2006) relata que, em 1942, o prédio da ETG estava em condições de iniciar o ano letivo. Em janeiro de 1943, foram abertas as inscrições para a primeira seleção da ETG. Para ingressar no Ensino Básico (primeiro ciclo do ensino industrial) da ETG, o candidato precisava ter cursado pelo menos dois anos do ensino primário e ser aprovado em um exame de admissão, que continha provas das matérias de Português e Aritmética, além de uma avaliação de aptidão mental. Já, para ingressar nos cursos técnicos (segundo ciclo do ensino industrial), o aluno deveria ter concluído o primeiro ciclo (ou equivalente) e prestar "exame vestibular" [86], que avaliava conhecimentos nas áreas de Português, Matemática e Desenho[87].

Este é um dos traços que diferenciavam a instituição, nesta sua nova fase, uma vez que, na antiga EAA, não se requeriam conhecimentos prévios, nem mesmo de leitura e escrita. A escola se encarregava de oferecer as primeiras letras, para aqueles que não tivessem o ensino primário. Segundo Cunha (2005), esta mudança demonstra uma alteração nas finalidades e na filosofia da instituição, que se tornou mais seletiva e exigente para atender às demandas do momento histórico, que requeria uma formação mais elaborada. Destaca-se, ainda, a mudança do nível de ensino oferecido. Na EAA, a principal finalidade era formar para o exercício de um ofício e a escolaridade obtida pelos poucos que, nela, concluíam os estudos era o primário. Já a ETG ministrava um ensino profissional equiparado ao nível médio.

Na primeira seleção, do total de inscritos foram aprovados 170 alunos, dos quais 92 conseguiram vagas no internato. Ficando os 78 restantes como alunos semi-internos. Vale registrar que esta é outra diferença, nos serviços oferecidos pela instituição, visto que, na EAA, não havia o regime de internato. Muitos alunos de outros locais se deslocavam para Goiânia em busca da qualificação profissional e de um ensino médio gratuito de boa qualidade, que a Escola oferecia. Por isso, necessitavam de um local para morar, visto que as condições socioeconômicas de suas famílias não permitiam sua manutenção fora de casa.

Algumas contradições do processo de transferência devem ser destacadas. Um dos entrevistados questionou o fato de ter havido uma transferência da escola de Goiás para Goiânia, deixando a antiga capital desprovida de uma instituição que cumprisse seu papel. Além disso, nem

[86] Estes exames foram instituídos para selecionar os candidatos aptos ao ensino técnico, que se equiparou ao secundário e assimilou aspectos seletivos e excludentes que caracterizavam este nível de ensino. Este termo está presente nas fichas dos alunos da ETG, analisadas para compor o corpo empírico deste trabalho.
[87] Informações obtidas nas fichas e históricos escolares dos alunos arquivadas na Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares do IFG.

todos os alunos da EAA puderam mudar-se para a nova capital, a fim de continuar seus estudos. Aqueles que precisavam trabalhar para se manter e/ou suas famílias tiveram que permanecer na Cidade de Goiás, sem outra opção para concluir sua profissionalização. Assim, a instituição, nos seus novos moldes, excluía o aluno trabalhador. Esta é a principal contradição que deve ser explicitada. A mudança da escola e sua adequação às exigências da legislação da época não possibilitavam a permanência daqueles que viviam do trabalho, dentre outros motivos, devido ao regime de período integral. Os alunos que podiam usufruir das novas e modernas instalações eram aqueles que não precisavam trabalhar para se manter, por sua idade e condição econômica.

Cunha (2005) afirma que a clientela que frequentava as escolas industriais, no Brasil, era constituída por adolescentes e jovens que não trabalhavam, ao passo que as antigas escolas de artífices eram destinadas ao aprendiz, inserido no mundo do trabalho, oriundos das camadas mais empobrecidas da sociedade como atestou um dos entrevistados ao referir-se à clientela da EAA: "Lá, a escola era composta de gente pobre" (J.O.F.).

Vale registrar outra diferença entre a EAA e a ETG. Na primeira, só existiam alunos do sexo masculino. Já na ETG, as mulheres começaram, gradualmente, a se inserir na instituição. A primeira turma da Escola, em Goiânia, era composta apenas por meninos. Meninas só começaram a estudar na ETG, na segunda turma, ou seja, a partir de 1944. A participação de mulheres nas primeiras turmas da Escola era, porém, muito reduzida. Além disso, salvo poucas exceções, elas frequentavam apenas alguns cursos, que eram considerados apropriados ao sexo feminino[88].

É importante destacar que não era possível a matrícula de meninas no regime de internato, pois não havia acomodações destinadas a elas. Esta situação demonstra o caráter marginal das mulheres no interior da instituição. Elas não tinham os mesmos direitos a políticas de apoio para a permanência de alunas oriundas de outra localidade.

A gestão da ETG: o papel do diretor na vida da escola

A gestão e a organização da escola são aspectos extremamente relevantes para se compreender a finalidade do ensino ali ministrado. O estilo de gestão adotado influencia nas interações entre as pessoas (professores, alunos, funcionários, pais e comunidade externa), determinando as mais diferentes práticas educativas no cotidiano escolar. O atendimento que se dá na portaria e na secretaria, a preparação e a distribuição das refeições demonstram os princípios que

[88] Os dois cursos do primeiro ciclo (Industrial Básico), normalmente frequentado pelas mulheres, a partir de 1944, eram de Artífice em Alfaiataria e Artífice em Tipografia e Encadernação.

orientam o trabalho da instituição. A definição do horário das atividades, a organização espacial, a hierarquia entre as pessoas que nela trabalham e estudam, as regras explícitas e implícitas são aspectos que evidenciam a concepção de homem, sociedade e educação que se adota na escola (LIBÂNEO, 2008).

Aqui, será abordada principalmente a maneira como a ETG era dirigida, pois a figura do diretor como gestor maior esteve muito presente nas falas dos egressos entrevistados. Ele foi praticamente a única pessoa mencionada, além dos colegas e professores. Quando se perguntava sobre a gestão da instituição, era dele que os entrevistados falavam.

Na ETG, associado à novidade da implantação do regime de internato estava o fato de o diretor residir no interior da escola, justificado pela necessidade da existência de alguém que ficasse responsável pelos alunos no período noturno. A instituição tinha poucos funcionários para a quantidade de alunos e de atividades ali desenvolvidas. Ademais, a presença do diretor (e sua família) dava uma conotação de lar para os alunos internos, que estavam afastados de seus parentes. Todos os egressos mencionaram essa questão. O trecho a seguir demonstra como eles a percebiam:

> [...] o diretor, no período dele, morava lá. Ele era obrigado a morar lá. E isso aí fazia parte, parece-me, da organização desse conjunto de escolas que existe no nosso país que exigia que o diretor fosse obrigado a morar na própria escola, pra ter mais segurança e mais domínio pra administrar a escola. Porque, você pensa bem, são quantas profissões que se aprende ali dentro? Era uma série de problemas, diariamente! Diariamente. Ele estava sempre em contato com as dificuldades, com os problemas, com os alunos, com os professores. E não tinha condições do diretor administrar uma Escola Técnica como a nossa e as outras, se ele não morasse lá (B.A.C.).

A gestão da ETG era centralizada na figura do diretor, que era responsável pela organização pedagógica e administrativa da instituição. Para poder exercer suas funções era necessário que ele residisse, com sua família, nas dependências da escola. Isso assegurava o controle da disciplina e a resolução imediata dos problemas que porventura ocorressem. Esse modelo de gestão era comum nos internatos, principalmente nas escolas técnicas e agrotécnicas.

Paro (2011), com base em Ribeiro (1952), esclarece a distinção entre administração e direção. Direção é mais ampla que administração e a engloba. A direção está revestida do componente poder, ou seja, o diretor é a figura maior na hierarquia de uma instituição, que ele pode administrar ou não, delegando esta atribuição a outro.

No caso a ETG, o diretor exercia a função de administrador, responsável por todas as principais decisões, que envolviam desde a seleção de alunos e professores, a triagem para o regime de internato até as questões de caráter mais pedagógico. Alguns relatos evidenciam que ele, até mesmo, ministrava as disciplinas para as quais faltavam professores.

De acordo com as entrevistas, a relação do diretor com os alunos era marcada pelo respeito e pela hierarquia. Ademais, além do diretor, nos primeiros anos de funcionamento da ETG, existiam poucos funcionários administrativos, que contribuíam na organização, gestão, funcionamento e disciplina da escola. Havia os funcionários da secretaria, da cozinha, da limpeza e alguns responsáveis pela disciplina (inclusive no dormitório), divididos nos turnos de funcionamento da instituição.

Embora poucos, todos os funcionários eram contratados pela escola. Como disse uma egressa, naquela época, não existia a terceirização de serviços presente hoje nas instituições de ensino. Assim, todos tinham o mesmo tipo de contrato e regime de trabalho e deviam responder hierarquicamente ao diretor, que era o representante do governo federal na escola.

Nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa, foi possível apreender muitos aspectos relevantes da gestão escolar quando eles relataram a rotina da escola e analisavam a disciplina que era vivida no seu interior. Segundo Libâneo (2008), esses elementos, que estão presentes nas práticas educativas no interior da instituição escolar constituem a cultura escolar, ou organizacional. O autor afirma que ela pode ser planejada, modelada e conformada para atender aos objetivos e finalidades da instituição e é fundamental para construir a coesão e o espírito grupal.

Correia (2005) interpreta cultura escolar como um conjunto de elementos institucionalizados que caracterizam a escola como organização (Lima, 2011). Elementos como a arquitetura dos prédios o desenho e a distribuição do mobiliário, as vestimentas, os símbolos (hinos, escudos, brasões, logotipos) difundem os valores e as concepções que fundamentam o modelo de educação adotado pela instituição em um determinado momento histórico.

Um aspecto evidenciado em todas as entrevistas foi a preocupação com a disciplina, apresentada por vários egressos como um dos fatores constituidores da formação que receberam no interior da escola. Era, inclusive, um dos elementos de permanência entre a EAA e a ETG, segundo o egresso que estudou nos dois momentos da instituição, ao ser indagado se havia se alterado alguma coisa com relação à disciplina e a autoridade dos professores e gestores, com a transferência da escola:

> [...] eu acho que não mudou nada. Eu acho que eles continuaram sendo diretor e tal. E nós continuamos a obedecer e a respeitar. Eu acho que não mudou nada, nada [...] (J.O.F.)

Esse mesmo entrevistado apresenta mais detalhes no que se refere à disciplina, comparando com os dias atuais e relacionando-a com a questão do respeito aos horários e aos professores:

> [...] era rígida a disciplina. A disciplina era primordial na escola! Era primordial na escola! A professora falou, a água parou! Não tinha discussão, sabe?... (J. O. F.).

Vale destacar que um dos mecanismos que contribuíam na manutenção desta disciplina era a "Comissão ou Conselho de Ética", formado por professores e representantes dos estudantes, que se reunia para deliberar acerca das penalidades que deveriam ser atribuídas àqueles que infringiam as regras da instituição, como explica o egresso:

> [...] Nós tínhamos lá uma comissão ética. Eu não sei se era conselho de ética ou comissão de ética, eu não me lembro direito, sabe? Eram dois alunos, e me parece que dois ou três professores, né? Comissão de ética pra julgar os "atos ilícitos" dos alunos (B.A.C.)

A rotina e a disciplina, com horário e hierarquia rígidos, são características próprias de instituições e sistemas educativos cuja finalidade reside na formação ideológica do futuro trabalhador adaptado às exigências da produção capitalista. Para perceber como a ideologia desenvolvimentista da época fazia parte do pensamento dos estudantes da escola, cita-se um trecho do texto publicado no número 05, Ano II, do jornal "O ETG", redigido por estudante da quarta série da primeira turma de artífices formados pela instituição:

> A Primeira Turma de Diplomandos da Escola Técnica de Goiânia
> O destino está em cada um de nós, como naquela sentença: "Faza tua parte, que te ajudarei". Avante! Pois, aproxima-se a hora em que devemos empregar o máximo esforço para algum dia desfrutar dos benefícios e honras que se devem aos vencedores.
> Nada de enfraquecimento e tibieza: o Curso Industrial oferece mil oportunidades, e a nós, portadores dele, compete uma grande tarefa neste país onde tanta coisa há que construir no campo de nossa atividade (O ETG, 1946).

Este texto demonstra como a ideologia desenvolvimentista era inculcada nos estudantes e qual o papel a eles destinado: trabalhadores responsáveis, esforçados e dedicados a construir a grandeza da pátria. A instrução técnica era compreendida como uma grande oportunidade de "vencer na vida", oferecida aos jovens de famílias de baixa renda. Por isso, eles não poderiam deixar-se vencer pelos obstáculos, mas retribuir, com seu trabalho competente, para o desenvolvimento do país. Para atender a este modelo de organização educativa, deveria existir uma estrutura espacial adequada, que será abordada no próximo item.

Organização espacial da etg e suas relações com a gestão educacional

De acordo com Silva (2006), os prédios que abrigaram a ETG ofereciam aos alunos confortáveis e arejadas salas de aula; espaçosos ambientes, onde funcionavam os laboratórios e as oficinas profissionalizantes, equipados com máquinas e equipamentos apropriados; além de uma completa área de lazer e um moderno complexo esportivo. Além disso, possuía um grande dormitório

para os alunos internos e um bem montado refeitório, que fornecia as refeições necessárias a todos os alunos que permaneciam na instituição em tempo integral.

Existiam, ainda, outros ambientes muito utilizados pelos alunos, como a biblioteca e o auditório, onde se desenvolviam as atividades culturais como aulas de música, de canto orfeônico (coral), encenação de peças teatrais e os concursos de oratória, além dos eventos comemorativos realizados durante o período letivo, organizados e patrocinados pela direção da instituição ou pelo Grêmio Lítero Teatral (SILVA, 2006).

O modelo de organização do espaço descrito pelos egressos era muito comum nos prédios escolares construídos na época, tanto para abrigar instituições públicas como particulares. Eram construções em forma de retângulos, com os pátios, no centro. Esta estrutura física visava, ao mesmo tempo, favorecer a segurança e o controle dos sujeitos que a frequentavam. O partido arquitetônico[89] da ETG demonstra a preocupação de favorecer um controle dos espaços por meio de um órgão central: a diretoria. A existência de duas portarias, com a secretaria e a diretoria entre elas, no meio do pavilhão administrativo, é ilustrativa dessa filosofia.

A disposição das salas de aula, em forma retangular, também, objetivava direcionar a atenção dos alunos para a extremidade onde ficavam o professor e o quadro-negro, elementos fundamentais da pedagogia tradicional. Apesar de o ideário escolanovista ter procurado influenciar as reformas educacionais dos anos 1930 e 1940, ainda predominava, na época da construção e da implantação da ETG, um ensino assentado na pedagogia tradicional, em que o professor é o detentor do conhecimento, que deveria transmitir aos alunos, a quem cabia ouvir atentamente as aulas a fim de reter o máximo do conteúdo ensinado.

A arquitetura moderna e a imponência das edificações se adequavam ao momento histórico em que a ETG foi construída, em plena vigência do Estado Novo (1937-1942), da Marcha para o Oeste e da mudança da capital. Assim, o espaço escolar deve ser compreendido no contexto de ocupação e uso do solo da nova metrópole que estava sendo erguida no centro do país. Para Correia (2005), arquitetura dos edifícios, construídos neste período, notadamente dos escolares, se constituía na materialização de um espaço de poder, em que prevalecia a ideia de que a população se orgulhasse da cidade e de seus dirigentes. Neles evidencia-se o desejo político dos governantes da época de

[89] Partido é a informação mais pura de como a arquitetura de um edifício vai acontecer, ou seja, a essência de um determinado projeto arquitetônico. Nele estão contidos os elementos básicos e as diretrizes que orientarão a edificação e a organização do espaço de uma determinada construção. De acordo com Lemos (2007, p. 41), o partido arquitetônico define as características gerais do projeto como uma "consequência formal derivada de uma série de condicionantes ou determinantes, como resultado físico de uma intervenção sugerida".

transmitir aos habitantes e visitantes, por meio da grandeza da obra, uma simbologia do seu poderio e de seu projeto político de inserir o país nos rumos do progresso. Com isso, pretendia-se disseminar a "noção de um governo racional, que se pretende moderno, democrático, capaz de atrair migrantes e recursos para a cidade" (CORREIA, 2005, p. 227).

Algumas considerações

A ETG assumiu funções condizentes com o momento político e econômico da sociedade brasileira e com o papel da Região Centro-Oeste. Os estudos realizados evidenciaram a importância política e econômica da escola, nesse momento histórico, em que o Brasil necessitava expandir a área produtora de matérias-primas para a indústria em desenvolvimento e ampliar seu mercado interno consumidor.

Assim, diferente das antigas escolas de aprendizes artífices, que eram orientadas por um caráter fortemente assistencialista e tinham a pobreza como critério suficiente para o ingresso, as novas escolas industriais, como a ETG, passam a selecionar seus alunos por meio de "exames vestibulares". Esta seletividade e o funcionamento em tempo integral constituíram-se razões que excluíram do ensino industrial muitos alunos provenientes das camadas populares. Assim, conforme analisado nesta pesquisa, as leis orgânicas elaboradas no Estado Novo (1937-1945) aumentaram a dualidade existente na educação brasileira, pois as escolas técnicas passaram a ter como clientela os adolescentes e jovens que ainda não estavam trabalhando.

A forma de gestão e organização da escola, desde a estrutura espacial, a organização das rotinas e práticas pedagógicas até a administração centralizadora exercida pelo diretor, que residia na instituição, demonstram o propósito de se instituir, no coração do país, um ensino profissional que fosse promotor do progresso material e cultural da nação. Todos os entrevistados destacaram a importância de terem sido formados neste ambiente, com todos os recursos que dispunha e com a forma que se estruturou e se organizou para formar trabalhadores competentes e cidadãos responsáveis.

Vale destacar que esta pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa, sem a intenção de generalizar os resultados obtidos, o que não minimiza a importância do conhecimento elaborado. Apreender o significado atribuído a este processo pelas pessoas que o vivenciaram foi fundamental para contribuir com a construção da memória do IFG.

Referências

1. COELHO, Neiva Gustavo. *Guia dos bens imóveis tombados em Goiás*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
2. CORREIA, Ana Paula Pupo. Arquitetura Escolar: a cidade e a escola rumo ao "progresso" – Colégio Estadual do Paraná (1943-1953). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.
3. CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino Profissional na irradiação do industrialismo*. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.
4. FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 69-90.
5. LEMOS, Carlos A. C.. *O que é arquitetura*. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos).
6. LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola:* teoria e prática. 5ª ed. revisada e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.
7. LIMA, Licíno C. A *escola como organização educativa:* uma abordagem sociológica. 4ed. São Paulo: Cortez, 2011.
8. MARX, Karl; ENGELS Friedrich. *A ideologia alemã:* teses sobre Feuerbach. São Paulo: Editora Centauro, 2005.
9. MELO, Orlinda Carrijo. *A invenção da cidade*: leitura e leitores. Goiânia: Editora da UFG, 2007.
10. PARO, Vitor Henrique. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.
11. RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP, 1952.
12. SILVA, José Joaquim de Almeida e. *Hélio Naves:* um homem, uma história, uma missão. Goiânia: Kéops, 2006.

05

A AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DOS DISPOSITIVOS LEGAIS: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

Renata R. da Silva Carvalho
Professora UEG
Jackeline N. Noronha da Luz
Pos-graduanda - UFG

Introdução

Etimologicamente, o vocábulo autonomia é constituído de duas expressões, sendo elas, *autós e nómos* , sendo que *autós* corresponde a "si mesmo" e *nómos* a "lei", "regra" ou "ordem". Segundo Fávero (2010), a palavra autonomia pode ser compreendida como a lei de si mesma. Já para Cury (1991), a palavra *autós* equivale a, por si mesmo, ou então, algo que se basta. No entanto, para ele, a palavra *nomia* é polissêmica, podendo significar lei, regra, modelo a seguir ou também uma região delimitada. Segundo o autor, pela sua missão, a universidade é *autós*, ou então não será universidade uma vez que "*autós* é a sua substância". Acrescenta que "a universidade também é nomia", assim, questiona qual o seu sentido preponderante se "o de modelo ou de lugar relativo". Tal circunstância para Cury (1991) "é um campo aberto à polêmica, com decorrências diferenciadas".

A reivindicação pela real autonomia das universidades brasileiras constitui-se ao longo de sua história em um dos pilares de luta pelas universidades públicas brasileiras. A sua exigência visa evitar influências e interferências endógenas e exógenas de qualquer natureza, sejam elas de origem particular, políticas ou que visem interesses alheios ao seu papel social, cientifico e acadêmico.

Neste estudo, debatemos o tema autonomia universitária, buscando compreendê-la em três documentos: o Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), a Constituição Federal de 1988 (CF88) e a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9.394/1996). É importante frisar que embora destacamos tais documentos, buscamos construir as análises levando-se em consideração o contexto histórico, tendo em vista que nada pode ser analisado isoladamente.

A autonomia universitária em debate: marcos legais e as discussões no campo acadêmico

Embora a criação da primeira universidade no Brasil tenha ocorrido em 1920, a expressão autonomia (referindo-se à educação superior) surge no contexto educacional brasileiro em 1911, por meio da Reforma Rivadávia Correia (Decreto 8659/1911) que aprova a Lei orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, ao estabelecer aos Institutos de Ensino Superior autonomia didática e administrativa, conforme previsto no texto da Reforma no art. 2º, "os institutos, até agora

subordinados ao Ministério do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático, como do administrativo".

Entretanto, mesmo com a previsão legal de autonomia didática e administrativa, constata-se que esta ainda era restrita e limitada e possuía como objetivo ser uma "resposta de contenção do crescimento das inscrições nas faculdades, propiciada pelo ingresso irrestrito dos egressos das escolas secundárias." (Fávero, 1997, p. 9). Contudo, por não ter alcançado seus objetivos, essa primeira tentativa de implementação de autonomia na educação superior, mesmo que limitada, foi logo suprimida pela Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, que reformulou a educação secundária e superior na República.

A expressão "autonomia" retirada do texto legal da reforma, voltou a ser implantada em 1931, na Reforma Francisco Campos, concedendo às universidades brasileiras "autonomia relativa" como meio de preparação para a "autonomia plena" (Fávero 1997), conforme o Decreto 19.851/31, que regulamentou o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras ao definir que,

> Art. 9º As universidades gozarão de personalidade jurídica e de **autonomia administrativa, didática e disciplinar, nos limites estabelecidos pelo presente decreto**, sem prejuízo da personalidade jurídica que tenha ou possa ser atribuída pelos estatutos universitários a cada um dos institutos componentes da universidade.
> *Parágrafo único*. **Nas universidades** oficiais, federais ou estaduais, **quaisquer modificações que interessem fundamentalmente á organização administrativa ou didática dos institutos universitários, só poderão ser efetivadas mediante sanção dos respectivos governos, ouvido o Conselho Nacional de Educação**. (BRASIL, 1931.Grifo nosso)

Constata-se que, embora o texto legal estabeleça autonomia administrativa, didática e disciplinar às universidades brasileiras, o mesmo a limita e a condiciona, principalmente às sanções do governo e Conselho Nacional de Educação, tornando essa autonomia controlada.

O contexto de criação da universidade no Brasil foi permeado por várias discussões em torno do modelo e da concepção de universidade que se almejava no país, que por sua vez, influenciava direta e indiretamente na concepção de autonomia universitária. A criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) foi permeada de críticas devido ao seu modelo fragmentado e utilitaristas. As críticas quanto ao modelo de universidade atomizada (Cunha, 2007) na criação da URJ e, posteriormente a Universidade do Brasil, instituída pela reforma Francisco Campos foi debatida e questionada, pois existia grupos de educadores que almejavam outro modelo universitário para o país, distinto do que estava ocorrendo pela mera agregação sob uma direção comum. Um dos principais expoentes desse movimento contestador foi Fernando de Azevedo que afirmava que "no ensino superior, o que se via

era a existência de escolas profissionais, tão somente inexistindo instituições dedicadas à "alta cultura", que realizassem pesquisa "livre e desinteressada" de aplicações imediatas". (Cunha, 2007, p. 200).

Cunha (2007, p. 204) ressalta que várias foram as críticas ao modelo universitário que estava sendo instituído pela reforma Francisco Campos, porém, "é possível constatar que o "inquérito"/projeto de Fernando Azevedo, de 1926, foi o único que chegou a ter forma orgânica, os demais permanecendo circunstanciais e/ou fragmentados". Como desdobramento da reforma e dos movimentos contestadores ao modelo universitário por ela instituído surge no cenário da educação superior brasileira projetos e concepções distintas acerca do modelo universitário a ser implementado no Brasil, uma vez que, "a partir de 1931, duas correntes se destacaram nitidamente, a liberal e a autoritária, cada uma compreendendo medidas tendentes a implementar o seu projeto de universidade". (CUNHA, 2007, p. 204).

Aos moldes da Reforma Francisco Campos e do Decreto 19.851/31, a Universidade do Rio de Janeiro foi transformada em Universidade do Brasil, em 1937, com o objetivo de se tornar o padrão de universidade do governo para as demais universidades no Brasil, sendo um modelo imperativo de universidade aos moldes governamentais.

Na contramão das conduções políticas para o ensino superior de caráter autoritário implementadas no governo Vargas, por meio do Decreto 19.851/31, existia por parte dos liberais a defesa da criação de uma universidade em São Paulo com características distintas do modelo de criação e funcionamento da Universidade do Rio de Janeiro.

Na perspectiva da proposta liberal, idealizada, dentre outros, por Fernando Azevedo, o ensino superior seria muito diferente do existente (modelo Universidade do Rio de Janeiro) até então no Brasil. Segundo Cunha (2007, p. 232-233), "ele denunciava a insuficiência das escolas profissionais de medicina, direito e outras, como meras transmissoras de conhecimentos supostamente prontos, de um saber não propriamente superior [...] comprometido com aplicações imediatas". Para Azevedo o saber a ser transmitido no ensino superior seria o de "uma cultura verdadeiramente superior, livre e desinteressada, desenvolvida em todas as direções e capaz de contribuir [...], não só para o progresso da nacionalidade em formação, como para o enriquecimento do saber humano".

Embora concebida por um prisma que reconhecia a universidade como promotora de conhecimento e cultura, divergente do atual modelo brasileiro, a USP teve sua evolução permeada

por dificuldades,"em parte decorrentes da mentalidade utilitária e profissional, ainda dominante no sistema de ensino superior, e em partes resultantes do próprio "clima histórico em que nasceram." (Azevedo, 1964, p. 680).

As divergências de concepções presentes nas origens da URJ e a USP possuem influências em dois modelos distintos de ensino superior, o alemão e o francês. A URJ foi influenciada pelo modelo francês e a USP recebeu maior influência do modelo alemão em sua organização institucional e em sua concepção de universidade.

Temos que o contexto de criação da URJ e da Universidade do Brasil são permeados por ingerências e interferências políticas, o que afeta diretamente em sua concepção de universidade e também de autonomia universitária, pois são criadas tuteladas aos interesses políticos e econômicos de sua época.

Diferente do contido no Decreto 19.851/31, como apresentado anteriormente, o Decreto 6.283/1934, que cria a USP, apresenta preocupação com a autonomia da universidade em relação ao Estado. O artigo 24° diz que "a Universidade de São Paulo tem personalidade jurídica, autonomia científica, didática e administrativa, nos limites do presente decreto e, uma vez constituído um patrimônio com cuja renda se mantenha, terá completa autonomia econômica e financeira". Acrescenta ainda no § 2º que " o governo do Estado, a partir de 1934, depositará anualmente, para constituição desse patrimônio, a importância que, para esse fim, for consignada no orçamento".

A concepção norte-americana influenciou as universidades européias, como as alemãs e também as universidades latino-americanas, como as brasileiras. No Brasil, esta concepção foi amplamente incorporada a partir da Reforma Universitária de 68, atingindo a estrutura organizacional e as finalidades de todas as universidades, inclusive a USP e a Universidade do Brasil.

Além da reconfiguração do modelo de universidade a ser seguido no Brasil com a incorporação do modelo norte-americano, durante a Ditadura militar, as universidades brasileiras vivenciaram um período de cerceamento de sua autonomia, que já era restrita e limitada.

Para Fávero (2000, p. 43), uma das principais preocupações do regime militar implantado em 1964 foi a modernização das universidades, sendo que elas, por força de dispositivos legais tiveram que reformular seus estatutos para se adequarem às novas orientações impostas. A reforma universitária consolida-se com a Lei 5540/68, que "ao mesmo tempo que reconhece o princípio de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira da universidade, ela o limita". Acrescenta ainda que "tal limitação é fortemente reforçada por atos de exceção baixados pelo governo

militar sobretudo através do AI n.º 5 de 13/12/68 e do Decreto-lei 477 de 1969". Nesses dispositivos a autonomia das universidades é ignorada pois eles definem as infrações disciplinares praticadas pelos membros da comunidade acadêmica (professores, alunos e servidores) e suas respectivas punições.

As diretrizes da Reforma Universitária de 1968 preconizada pelo Ato Institucional n.º 5 e Decreto 477/69 sinalizavam também a necessidade de compreender a educação como um fenômeno quantitativo, que precisava ser gerido a partir das lógicas do mercado, "sendo o caminho adequado para tal fim a implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas" (Chauí, 1980, p. 34-35).

As mudanças empreendidas pela Ditadura Militar afetam substancialmente o perfil da universidade brasileira, pois as reformas realizadas tendiam a desprestigiar a crítica, a produção de conhecimento desinteressada e desvinculada dos interesses do Estado e a difusão da cultura em detrimento de uma educação como legitimadora da concepção de ensino e de escola como capital a serviço do desenvolvimento econômico, tornando-se as instituições local de treinamento. Para Motta (2014) "o controle da comunidade universitária por meio dos órgãos de informação afetou tanto a vida associativa e política nos campi quanto as atividades de natureza universitária, como pesquisa, eventos científicos e cerimônias acadêmicas".

Nessa perspectiva, a autonomia universitária é um elemento negligenciado nas discussões e reformas realizadas durante a Ditadura Militar, pois há uma forte atuação do Estado para impor suas determinações políticas e ideológicas na vida acadêmica da universidade no país com imposição de princípios e ainda o controle perante às determinações impostas, sem diálogo e participação da comunidade universitária. Outra estratégia de controle implementada foi a subordinação das universidades ao Ministério de Planejamento com a finalidade ideológica de legitimar a concepção de ensino atrelada ao capital ao conceber a educação como fator indispensável para o desenvolvimento econômico.

Observando historicamente, a conquista da autonomia pelas universidades abarcou várias fases: desde a luta pela superação de limitações de cunho religioso, que inviabilizavam a produção do conhecimento e a afirmação de novas verdades científicas, até a busca pela eliminação de cerceamentos oriundos de conveniências políticas.

No Brasil, a autonomia universitária é prevista pela primeira vez num texto constitucional somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF88).

Conforme Cunha (1995) três fatores foram primordiais para o restabelecimento da democracia no Brasil após o golpe de Estado de 1964: a eleição de Tancredo Neves para Presidente da República, em 1985; a instalação da Constituinte, em 1987; e a eleição presidencial de 1989, que, no entanto, elegeu Fernando Collor de Melo – cujo programa político continha elementos neoliberais – para a Presidência da República.

Ainda, baseando-nos na análise de Cunha (1995) é possível compreender que deste processo, que compreendia desde lideranças revolucionárias até as conservadoras e reacionárias, foi instituindo-se um programa mínimo, que envolvia: a convocação de uma assembléia nacional constituinte; a anistia aos punidos por atos políticos; e a revogação da legislação autoritária em matéria trabalhista, econômica e cultural. Com vistas à organização política criava-se o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), com base numa frente ampla que reunia membros dos partidos políticos dissolvidos pelos militares pouco depois do golpe (CUNHA, 1995).

A partir dos escritos de Cunha (1995) é possível verificar alguns pontos que estavam em pauta no que concerne a educação nos trabalhos constituintes: a educação (em todos os níveis) enquanto direito de todos os cidadãos brasileiros e dever do Estado; a garantia de um ensino público, gratuito e laico; a destinação das verbas públicas exclusivamente às instituições públicas; e a gestão democrática dos estabelecimentos educacionais, com participação de estudantes, professores e funcionários nos espaços decisórios.

Cunha (1995) chama a atenção para o fato de que a educação foi afirmada pela CF88 como um direito social do povo brasileiro, no entanto, o dever do Estado em oferecê-la limitou-se ao ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino: infantil, médio e superior. Ainda no campo dos recuos podemos destacar: a questão da imposição da gestão democrática apenas para o ensino público (artigo 206, VI); e a possibilidade de se alocar verbas públicas às instituições privadas.

É neste contexto, que podemos destacar um ponto considerado como um avanço, a questão da autonomia universitária, enfim, assegurada por uma carta constitucional, a qual institui: "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". (BRASIL, 1988, artigo 207).

A CF88 atribuiu autonomia às universidades públicas com o desígnio de "proteger o ensino superior de qualquer tipo de manipulação, de política partidária e de autoritarismo" e, assim, garantir

que estas instituições cumpram suas funções essenciais: o ensino, a pesquisa e a extensão (BASTOS, 1988, p.481).

Ranieri (1994) nos alerta sobre a multiplicidade de interpretações sobre o conceito de autonomia. Segundo ela o mesmo não significa independência e esclarece que ela é poder funcional derivado que, nos termos da norma constitucional deve ser exercido nas quatro dimensões apontadas, atendido o princípio da indissociabilidade.

A autora aponta como ponto de conflito para a análise do fato a própria origem etimológica e conceitual do termo autonomia, que não é próprio da ciência jurídica, mas de noção filosófica passou a instrumento político e como tal foi recepcionado pelo Direito devido ao seu significativo papel histórico e que o mesmo ainda é utilizado indistintamente associado a situações, sujeitos, fatos e atos.

Mancebo (1998), destaca algumas percepções criticas sobre a autonomia, : a) ela não é soberania, ou seja, embora o poder de se auto-regular permita, na medida em que a universidade constrói sua própria identidade, uma certa individualização, ela não poderá negar seus vínculos com a sociedade, de modo que sua atuação deverá sempre ser pautada pelos preceitos constitucionais, o que não lhe permite se desviar de seu objetivo essencial (o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão), tampouco entrar em contradição com o texto constitucional; b) a autonomia vem sido exercida pelas universidades de modo bastante limitado e isto estaria ocorrendo em decorrência da multiplicidade e da superposição de leis e atos normativos e, da total imprevisão quanto ao repasse dos recursos financeiros, que impede a efetivação da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Segundo Fávero (2000, p. 183), " A defesa da universidade autônoma e democrática passa pelo princípio da gestão democrática em todos os níveis". A autora defende que a autonomia é um modo de ser institucional que exige liberdade para a universidade se autodeterminar:

Embora o artigo 207 da CF pareça contemplar a ideia de autonomia universitária, verificamos que ela é entendida somente como a gestão eficaz de receitas e despesas segundo os contratos de gestão que são estabelecidos entre as universidades e o governo. Percebemos que seu sentido institucional, sociopolítico, foi superado pelo sentido administrativo e gerencial, ou seja, "[...] se o lugar social da universidade for o mercado, não bastará que a regulamentação da autonomia universitária seja feita de acordo com esse parâmetro. Como se vê, o embate entre tecnocratas eficientes e humanistas utópicos está longe de seu desenlace". (CHAUÍ, 2001, p. 205).

Nesta mesma perspectiva de análise sobre a questão da autonomia universitária ser uma condição necessária para que ela cumpra seus objetivos sociais, morais, científicos e culturais, concebendo a universidade como instituição social e não como mera gerenciadora de recursos e normatizações, Marilena Chauí, nos adverte sobre as consequências dessa reconfiguração da função das universidades no país desde seu surgimento e principalmente após as reformas implementadas pelo Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Dentro da dinâmica do modelo neoliberal que foi amplamente disseminado no país no final da década de 80 e consolidado da década de 90, percebemos significativas alterações no modo como conceber a universidade e suas atribuições para a sociedade, pois busca-se nesse modelo a transformação das mesmas em universidades de ensino e gerenciamento, fazendo com que haja também uma mudança na concepção da autonomia universitária.

Após amplos debates, em que posições ideológicas se contrapunham e diversos setores e representantes de associações se confrontaram em torno de teses de estatização, do corporativismo e da reserva de dotações financeiras, foram concluídos os debates acerca da LDB. Em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada no Senado Federal a Lei nº 9.394 que fixou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Analisando o texto legal é possível verificar a integração das disputas que cercearam sua construção.

Em seu Capítulo IV, "Da Educação Superior", expressa a concepção de educação superior que se pretendia defender na referida Lei, a exemplo do Art. 53, diretamente ligados a dimensões como eficiência. Assim, foram atribuídos pela Lei, no que concerne a educação superior, e especial atenção para a autonomia, garantindo às universidades autonomia para, dentre várias outras questões, como "criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União..." (art. 53) e ainda, "propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis." (art. 54)

A concepção de autonomia universitária explicitada nos incisos do referido artigo 53 revelam que o princípio outorgado às universidades brasileiras, quando não cumprem aspectos burocráticos, procura revelar a limitação das suas ações às orientações de caráter legal ou orçamentário formulado para além do espaço da universidade.

Se a autonomia universitária é concebida como condição necessária para garantir as razões de ser de uma universidade não se pode permitir que ela seja considerada uma concessão, mas sim uma conquista de um longo processo de luta.

A universidade pública só pode ser efetivamente autônoma se tiver garantidos os recursos necessários para sua manutenção e seu desenvolvimento, de modo que não necessite submeter-se a ditames e interesses de governantes ou do capital evitando assim as consequências da "flexibilização" que é proposta pelas reformas educacionais no ensino superior propostas por essa corrente de pensamento neoliberal que visam, dentre outros objetivos racionalizar a atuação da universidade na sociedade.

Considerações finais

A autonomia universitária passa a ser reivindicada no Brasil, ao menos em sua história recente, no bojo de um processo que buscava a (re)democratização do país. Para alguns, isto estabelecia a descentralização dos processos decisórios, o que conjetura uma autonomia que seja o oposto de submissão, de dependência; para outros, no entanto, significava apenas a desconcentração do poder e o estabelecimento de mecanismos legais que assegurassem uma democracia formal.

A autonomia universitária configura um instrumento que permite à universidade desempenhar de forma livre e plena suas atividades essenciais: o ensino, a pesquisa e a extensão. São condições para que ela se realize: a democracia interna da universidade e a previsão integral de recursos para seu funcionamento, recursos estes que devem advir do Estado, responsável por prover educação superior e a pesquisa científica.

Procuramos apregoar ao longo deste trabalho que a autonomia universitária é relevante na medida em que contribui para que a universidade desempenhe suas funções em consonância com os interesses humanos e com os interesses populares, ou seja, contribuindo para a disseminação do conhecimento, beneficiando a construção de políticas públicas que venham a ajudar a analisar os problemas sociais e contribuir na formação integral do indivíduo.

A autonomia é importante na medida em que contribui para que a universidade não se limite a uma função conservadora, como um instrumento a serviço das classes dominantes para a perpetuação da ordem existente.

Acreditamos que uma universidade que vise resultados para o mercado não corresponda ao modelo de universidade democrática voltada para a defesa dos interesses e direitos dos cidadãos e sim para a satisfação de interesses particulares. Para que essa inversão não ocorra faz-se necessário o gozo de sua autonomia para que a universidade pública recupere sua autoridade resultante do conhecimento por ela produzido.

Referências Bibliográficas

1. AZEVEDO, Fernando. A cultura brasileira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.
2. Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade & poder; análise crítica/ fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980, p. 179 (anexo 5).
3. BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. Comentários à Constituição Federal de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988. p. 467-504.
4. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2000. 279 p. (Coleção Saraiva de Legislação.
5. ____. BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 17 mar. 2010.
6. CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1995.
7. CHAUÏ, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. In *:Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1980.
8. CHAUÍ, Marilena de Souza. Escritos sobre universidade. São Paulo, Unesp, 2001.
9. FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade brasileira: em busca de sua identidade. Petrópolis, Vozes, 1977.
10. _____. Universidade do Brasil: das origens á construção. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2010.
11. _____. Autonomia universitária: desafios histórico-políticos. *Universidade e Sociedade*, ano VII, n. 12, fev, 1997a, p. 9-12.
12. _____. Universidade e Poder. Análise crítica/fundamentos históricos:1930-45. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
13. _____. Autonomia universitária: uma conquista, não uma dádiva. In, PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (org.). Educação superior: avaliação da produção científica. Belo Horizonte, Imprensa Universitária da UFMG, 2000.
14. FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Autonomia universitária: uma conquista, não uma dádiva.In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (Org.). *Educação superior: avaliação da produção científica*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFMG, 2000.
15. FERNANDES, Florestan. Constituição Inacabada. São Paulo: Estação Liberdade, 1989. p.381.
16. GERMANO. José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.
17. MANCEBO, Deise. Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural. Universidade e Sociedade, cidade, v. , n. 5, p. 51-59, mês 1998.
18. MOTTA, Rodrigo Patto Sá. As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2014.
19. RANIERI, Nina. Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

ST 11 - Políticas de avaliação, financiamento, e formação de professores no Brasil

06

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NO LIVRO DIDÁTICO DE BIOLOGIA

Danielle Cristine de Paula Couto
Pós graduanda em Educação em Ciências e Matemática- UFG
cristinebio@hotmail.com
Fabíola Correia de Souza Araújo Moreira
Pós graduanda em Educação em Ciências e Matemática – UFG.
fabiolamoreirago@gmail.com
Marilda Shuvartz
Doutora em Ciências Ambientais, Docente – ufg
marildas27@gmail.com

Resumo

Ao considerarmos que a Educação Ambiental é estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais de forma permanente e cotidiana nas escolas, verifica-se a importância atribuída ao livro didático que cumpre papel de destaque junto ao processo de ensino e aprendizagem vivenciados por professores e alunos. Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a coleção Biologia Hoje buscando verificar se a temática ambiental é abordada e se a mesma está na forma interdisciplinar, conforme exigência legal. Para isso, foi utilizada como base de análise na investigação, o guia de livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD referente ao de 2015. Após a realização da análise de dados, verificou-se que a coleção analisada apresenta propostas de trabalho interdisciplinar bem como utiliza a temática ambiental para desenvolver essas atividades, porém essa abordagem se dá de forma tímida, apresentando lacunas e principalmente estabelecendo uma relação de dependência com professor para que a mesma ocorra de forma eficaz.

Palavras-chave: Educação Ambiental – Interdisciplinaridade - Livro didático

Introdução

A Educação Ambiental (EA) no Brasil, faz parte de um movimento social, originado da preocupação com o futuro da vida, visando a formação de cidadãos que pensam nas futuras gerações e em como o mundo estará para eles. Este movimento foi marcado por várias conferências internacionais, de onde surgiram documentos importantes que amparam legalmente a EA.

Podemos citar entre diversos documentos legais, a Lei nº 9394/96: Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei nº 9795/99: Política Nacional de Educação Ambiental; o Decreto nº 4281/02: Criação do Grupo Gestor; a Lei nº 13005/14 de 25/06/14: Plano Nacional de Educação; a Lei Complementar nº 62 de 09/10/2008: Plano Estadual de Educação; e a Lei nº 8262/04 de 30/06/04 Plano Municipal de Educação. Diante do exposto constata-se que, referente ao amparo legal, a EA

encontra-se bem fundamentada. Por outro lado, é importante lembrar que a EA é muito mais que um movimento ecológico, já que visa a formação de sujeitos ecológicos, capazes de promover mudanças atitudinais e de valores, formando uma rede de conhecimento, um saber ambiental. Segundo Carvalho (2012, p. 124) saber ambiental "é um saber que, por sua própria natureza, estará sempre transgredindo os limites da disciplina, instaurando fronteiras e ponto de fuga."

A EA na qual referimos neste artigo, é aquela segundo a Conferência de Tbilisi e legislações vigentes, que proporcione conhecimentos técnicos aos alunos, preparando-os para enfrentar os problemas do mundo contemporâneo, visando a melhoria de vida e proteção do ambiente, observando os valores éticos, sendo então uma prática transformadora e emancipatória, capaz de promover a ética e a cidadania ambiental.

Desta forma, de acordo com a Resolução nº 2, Art 16, de 15 de junho de 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA, a inserção dos conhecimentos concernentes à EA nos currículos da Educação Básica e Superior pode ocorrer pela transversalidade, como conteúdo dos componentes já constantes do currículo ou ainda, pela combinação de ambos.

Ao considerarmos a EA como um conhecimento que transita de forma permanente por todas as áreas de conhecimento incorporadas na escola, considera-se importante que esta seja mediada de forma interdisciplinar. Leff (2004) afirma que a interdisciplinaridade se transborda para o diálogo entre os saberes e o conhecimento se transforma em saber ambiental, indo além de um conteúdo aprendido na escola, pois envolve mudanças atitudinais.

Conforme Carvalho (2012, p. 125),

> (...) a EA desperta enorme expectativa renovadora dos sistema de ensino, da organização e dos conteúdos escolares, convidando a uma revisão da instituição e do cotidiano escolar mediante atributos de transversalidade e da interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade apresenta diversas variações temáticas. Abordaremos seu conceito, nesta análise, segundo Fazenda (2008, p. 17) que reconhece a interdisciplinaridade como uma atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, envolvendo a cultura do lugar onde se formam os professores e não apenas uma junção de disciplinas.

A interdisciplinaridade é portanto um desafio para nossas instituições escolares, bem como para todos os profissionais envolvidos na educação. Este fazer pedagógico envolve a conexão dos

conhecimentos disciplinares, a construção de novos referenciais conceituais, sendo promovido pela troca e mediação das áreas de conhecimento (CARVALHO, 2012).

Além de se colocar em um fazer pedagógico, a EA precisa estar contemplada, também, nos mais variados materiais de apoio pedagógico ao professor. Um deles é o livro didático.

No Brasil, o livro didático é distribuído gratuitamente para a rede pública de ensino, através de programas federais como os Programas do Livro (Pli). Ao adotar esse programa como política pública, o Ministério da Educação (MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), objetivaram a garantia de direitos e do exercício da cidadania para os estudantes da rede pública de ensino. De acordo com FNDE (2014), o livro didático é um instrumento pedagógico que favorece o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvido de acordo com as disciplinas curriculares nacionais previstas.

Para compreender como se instituiu os Programas do Livro-Pli, apresentamos um breve histórico do livro didático, que nos permite comparar as concepções e abrangências dos Pli atuais.

Com o intuito de legitimar e incrementar a produção do livro didático nacional, em 1929, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL). Após quase uma década, instituiu-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha por objetivo regulamentar a produção, controlar e distribuir o livro didático no Brasil, estabelecendo políticas de legislação (FNDE, 2014).

No período de 1937 a 1945, com o Brasil envolvido em mudanças no cenário político, marcadas pela centralização, estabelecem-se as primeiras legislações em relação ao controle de produção e distribuição do livro.

Em 1966 o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), criaram a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), para coordenar, produzir e editar os livros naquele ano (FNDE, 2014).

Na década de 70, institui-se a política do Livro Didático com a criação do Programa do Livro, na época, coordenado pela Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), com a distribuição ao estudante na década de 80, promovida pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

Conforme FNDE (2014), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado legalmente em 1985, com o Decreto nº 91.542, de 19/08, cujo objetivo principal era a melhoria na qualidade de ensino e a formação de leitores.

> O novo programa trouxe diversas mudanças, entre as quais: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e extensão da oferta de livros aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias (FNDE, 2014, p.29).

No ano de 1992, ocorreram problemas relacionados ao recurso financeiro que comprometeu a distribuição dos livros. No ano seguinte, o FNDE vincula os recursos destinados ao PNLD, à alunos da rede pública de ensino, garantindo, assim, um fluxo financeiro regular de verbas para a aquisição e distribuição de livros (FNDE, 2014).

Assim, em 1996, institui-se uma comissão de avaliação pedagógica dos livros a serem adotados que estabeleceu diversos critérios eliminatórios onde possibilitaria identificar entre tantos quesitos, falhas de conteúdo e/ou manifestações discriminatórias. Nesse contexto, surge o Guia do Livro Didático.

A partir de 1997, a execução do PNLD passa a ser de inteira responsabilidade do FNDE, incluindo, no atendimento, materiais para alunos com necessidades especiais, como livros em braile. Ainda no final década de 90, surgiram outros Programas do Livro como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Já o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), foi posto em 2003, contemplando de forma gradual as disciplinas atendidas.

Posteriormente, em 2009, surgem resoluções do FNDE, com atendimento à Educação de Jovens e Adultos através do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) e, ainda é criado do Programa Nacional do Livro Didático para o Campo (PNLD-Campo) em 2011. Com este breve panorama histórico nacional do PNLD, ressaltamos o mesmo, como uma importantíssima política pública executada pelo FNDE.

Especificamente sobre o ensino médio, verifica-se que o PNLEM está amparado pela Resolução CD FNDE nº 38 de 15/10/2003 e que em 2009, este programa já contemplava a maioria das disciplinas, incluindo entre elas a Biologia.

O presente artigo objetiva analisar se a Educação Ambiental é abordada e se a mesma está na forma interdisciplinar, conforme exigência legal, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico. Para isso utilizará como referência a coleção Biologia Hoje da editora Ática, aprovada para a escolha do PNLEM -2015 que apresenta como autores Sérgio Linhares e Fernando Gewandsznajder.

Caminhos metodológicos

No levantamento de dados para a questão mencionada, foram necessários estudos do Guia de Livros Didáticos do PNLD 2015, afim de compreender os critérios de avaliação das obras didáticas, as ideias que norteiam as novas diretrizes curriculares, bem como as características que a coleção aprovada possui para participar do processo de escolha. Este processo permitiu realizar o confronto sobre o que a coleção Biologia Hoje apresenta de significativo, e o que poderia ter sido melhor contemplado pelos autores, no que tange à EA.

A função do Guia é apresentar as características das coleções aprovadas por meio das resenhas que o compõem. Além disso, apresenta a avaliação das coleções com base na articulação de critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, critérios eliminatórios da áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Biologia. (MEC, 2014).

Após a leitura do Guia e da resenha da coleção, buscamos identificar como e onde a interdisciplinaridade está contemplada, para confrontar até que ponto percebe-se a Educação Ambiental, como previsto na legislação e no referencial teórico utilizado.

Vale ressaltar que em relação aos critérios comuns, foram observados entre os diferentes quesitos, o respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos. Além disso, sobre aos critérios eliminatórios específicos da área de Ciências da Natureza, foi verificado se a obra traz uma abordagem integrada dos conteúdos tratados e apresenta atividades de caráter interdisciplinar.

Diante do estudo do Guia, a partir da investigação na coleção, realizou-se a coleta de dados que resultou num levantamento quantitativo e, posteriormente, uma análise qualitativa, sobre a forma com que a EA vem sendo contemplada na coleção Biologia Hoje, para o ensino médio.

Resultados e discussão

As orientações legais para a Educação Ambiental é para que este conhecimento transite entre os mais diversos saberes dentro da comunidade escolar, de forma interdisciplinar. O Guia de livros didáticos PNLD 2015 apresenta como critérios de avaliação o respeito, a perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos. Utiliza, ainda, a contextualização e a interdisciplinaridade como premissas básicas para a organização didático-pedagógica dos assuntos e o desenvolvimento das atividades. Desta forma, iniciamos a análise da coleção Biologia Hoje, buscando, através do material impresso, aspectos da interdisciplinaridade de maneira explícita.

Através da leitura realizada no Manual do Professor, observa-se que o livro é composto por 10 (dez) seções, e que na seção *Usando o livro-texto: uma orientação geral,* há uma preocupação em estimular o aluno a uma nova maneira de pensar, de modo que a interdisciplinaridade propicie uma formação mais ampla e consciente, da atuação cidadã frente à diversidade de situações complexas.

O livro do professor apresentado na coleção, declara que as atividades interdisciplinares aparecem na seção intitulada *Trabalho em Equipe.* Diante disso, este artigo utilizou para análise da interdisciplinaridade, a seção *Trabalho em equipe*. Esta seção afirma, que as propostas visam integrar o conhecimento de diferentes disciplinas, por meio da participação ativa reflexiva e crítica do estudante. Baseado nestas informações, fizemos um levantamento quantitativo do número de vezes que a seção foi colocada em cada um dos volumes da coleção, ou seja, do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, comparando-se com a quantidade de capítulos em cada livro, conforme discriminados na tabela abaixo.

Tabela 1. Seções *Trabalho em equipe*

Livro	Quantidade	
	Capítulos	*Trabalho em equipe*
Biologia Hoje Vol. 1	23	15
Biologia Hoje Vol. 2	25	18
Biologia Hoje Vol. 3	20	12

Com base no levantamento realizado, pode-se perceber que a coleção cria condições para estabelecer projetos e propostas em equipe, de modo a envolver a participação de professores de diferentes áreas do conhecimento, atuando durante as etapas da atividade interdisciplinar a ser realizada. Em toda a coleção, nos 68 (sessenta e oito) capítulos, a seção *Trabalho em equipe* está

presente em 45 destes, apresentando, aproximadamente 66% (sessenta e seis por cento) de propostas interdisciplinares.

Porém, é necessário analisar se, um dos critérios de conteúdo da ficha de avaliação pedagógica do Guia de livros didáticos PNLD 2015, denominado Respeito à Legislação, às Diretrizes e às Normas Oficiais relativas ao ensino médio, sobre o Parecer CNE/CP nº 14 de 06/06/2012 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), está contemplada, dentro desta porcentagem de interdisciplinaridade.

Ao explorar de maneira minuciosa a seção *Trabalho em equipe* da coleção Biologia Hoje, buscou-se verificar o número de vezes que ocorreu a abordagem das temáticas relacionadas à EA. É importante destacar que o olhar da EA nas coleções, é resultado do ambiente que possui um contexto social construído historicamente, num movimento contínuo e transformador da cultura, da política e da economia (Loureiro, 2005). Utiliza-se ainda a corrente crítica onde a concepção de meio ambiente é objeto de transformação e cujos objetivos da Educação Ambiental é a reflexão, desconstruindo as realidades socioambientais visando transformar o que causa o problema (Sauvé, 2003).

Diante disso, o ambiente não é algo isolado ou desconexo, mas movido por relações concretas e diferenciadas. O resultado da análise da abordagem sobre as temáticas da EA pode ser verificado a partir do seguinte quadro:

Tabela 2. Seções *Trabalho em equipe* e EA

	Quantidade	
Livro	***Trabalho em equipe***	***Trabalho em equipe* com a temática EA**
Biologia Hoje Vol. 1	**15**	**01**
Biologia Hoje Vol. 2	**18**	**10**
Biologia Hoje Vol. 3	**12**	**06**

A partir do levantamento feito no quadro, detectou-se que a temática EA surge poucas vezes e de forma superficial. No volume 2 (dois) da coleção, a EA é mais contemplada, e pressupomos que os conteúdos abordados neste livro que tem como título Seres Vivos, possibilita e facilita a realização de propostas interdisciplinares. Porém, nos outros volumes percebe-se um conteúdo extenso e conceitual.

No Manual do Professor, os objetivos gerais da coleção apresentam a natureza com um enfoque evolutivo e ecológico, e ao mesmo tempo mencionam que pretendem estimular o espírito crítico do estudante. Ainda neste box, trata a interdisciplinaridade como um mecanismo para estabelecer diálogos entre as disciplinas, o que segundo Fazenda (2004), seria apenas uma formatação da grade do currículo.

Para que a coleção seja aprovada perante o PNLD e possa ser uma alternativa na escolha do livro didático que acompanhará o professor e os alunos em suas atividades escolares é imprescindível como critério avaliativo abordar a EA. Para isso, a coleção intitulada Biologia Hoje da editora Ática, estabelece a temática de EA dentro da proposta interdisciplinar previsto na seção *Trabalho em equipe*. Entretanto, a forma como o trabalho de temática ambiental é sugerido, aparece em geral de forma tímida, insípida e superficial, o que nos permite concluir que impede que atinja de maneira concreta uma mudança atitudinal dos cidadãos em formação.

Considerações finais

A análise da coleção Biologia Hoje, com base Guia de livro didático PNDL 2015 de forma geral, permitiu verificar que o livro apresenta caráter interdisciplinar ao sugerir propostas de atividades na seção *Trabalho em equipe* bem como evidencia a importância das interações entre as diferentes disciplinas nos trabalhos a serem executados.

Com relação a temática ambiental, o livro apresenta sugestões de atividades que envolvem o meio ambiente, o contexto histórico, os problemas ambientais, as inter-relações existentes entre os diversos componentes, a extinção das espécies, e a postura do indivíduo em meio a todo essa conjuntura dentre outros aspectos abordados. Sobre isso, podemos destacar que ao longo da investigação verificou-se quantitativamente que existe um percentual relativamente alto (66%) de sugestões de propostas interdisciplinar, entretanto, ao realizar a análise buscando evidências da EA dentro dessas propostas, percebe-se que o esse percentual reduz sua abrangência já que de 45 propostas, somente 17 possuem abordagem que envolvem a temática ambiental.

Além disso, ao realizar uma leitura aprofundada na seção *Trabalho em equipe* que apresenta temática ambiental verifica-se que a mesma se dá de forma pouco profunda, apresentando lacunas com viés sistematizador. Vale ressaltar que no material impresso da coleção Biologia Hoje, não é mencionado o termo: Educação Ambiental, desta forma, cabe ao professor ir além do individual e de

sua disciplina para estabelecer junto aos demais professores articulações que permitam desenvolver no aluno uma compreensão global e contextualizada do ambiente ao qual está inserido.

De modo geral, a coleção analisada apresenta propostas de trabalho interdisciplinar bem como utiliza a temática ambiental para desenvolver essas atividades, porém diante de uma apreciação profunda verifica-se que a Educação Ambiental se mostra oculta, em alguns momentos tímida, com assuntos em sua maioria superficiais, fragmentados e pouco contextualizado.

Bibliografia

1. CARVALHO, I.C.de M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
2. DOU. Resolução CNE/CP 2, de 15 de junho de 2012. Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70.
3. FAZENDA, I (org). O que é interdisciplinaridade? – São Paulo: Cortez, 2008.
4. FNDE. Caderno de Estudos do Curso Programas do Livro – Pli/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 5ª ed., atual. – Brasília: MEC, 2014.
5. Guia de livros didáticos: PNLD 2015: biologia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
6. LEFF, E. Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo dos saberes. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
7. LOUREIRO, C. F. B. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: _____.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. C. (Orgs.). Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006. p. 104-161.
8. MARPICA, Natália Salan, and Amadeu José Montagnini Logarezzi. "Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental" Environmental education research in textbooks: an overview." *Ciência & Educação* 16.1 (2010): 115-130.

07

INSERÇÃO À DOCÊNCIA: AS NARRATIVAS DE EGRESSOS DO PROGRAMA PIBID – PEDAGOGIA DE CAMPO GRANDE

Laíse Ataides Ribeiro
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
Agência Financiadora: CAPES
laiseataides@gmail.com

Introdução

A discussão de formação de professores há muito vem crescendo no Brasil, seja pela qualidade da formação inicial ou pelo número reduzido de estudantes em cursos de licenciaturas, o que configura uma baixa procura pelo exercício da profissão docente. Gatti e Barreto (2009) apontam em seu estudo que a oferta de vagas em cursos de licenciatura tem aumentado, entretanto a matrícula nos mesmos vem caindo. A desvalorização social e econômica da classe docente demonstra forte impressão sobre os jovens, que não buscam a profissão.

A questão da pouca procura por ser professor não é exclusiva do cenário brasileiro, e tem ocorrido em diversos países do mundo, incluindo os Estados Unidos (EUA). Zeicnher (1998, p. 77) relata em sua pesquisa que "os cursos de formação de professores nos EUA continuam a formar muitos indivíduos que não seguem a carreira docente. Aproximadamente 30% a 50% dos professores que obtém o registro de licenciatura abandonam o ensino no final do quinto ano." O abandono da profissão nos primeiros anos tem altas taxas nos EUA, assim como em outros países, devido às dificuldades dos professores iniciantes quando ingressam na carreira.

A crítica de diversos autores à formação de professores recai, muitas vezes, na formação inicial e a fragilidade dos cursos de licenciaturas - os quais não têm como característica principal a formação para a docência. Em alguns cursos (como Letras, Biologia, Química, entre outros) a carga horária relativa às disciplinas de formação específica se sobrepõe à das disciplinas de formação pedagógica. À licenciatura em Pedagogia, por sua vez, recaem as críticas de ser um curso generalista e que não consegue abarcar as disciplinas e saberes específicos que os professores de educação infantil e anos inicias do ensino fundamental necessitam. Para Gatti (2010, p. 1358), a formação de professores para a educação básica é feita de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, além de apontar a falta de um centro especializado para a formação de professores com estudos, pesquisas e extensão da área.

Para além das críticas postas, a distância que existe entre os cursos de formação docente e o futuro local de trabalho - a escola, torna-se um obstáculo aos professores iniciantes, uma vez que desconhecem o cotidiano da sala de aula de educação básica. A falta da interligação entre a teoria e a prática dentro é outro fator que aponta para uma formação com lacunas, pois a experienciação dos licenciados formarão suas práticas enquanto profissionais.

À frente das múltiplas dimensões teóricas e na ausência da vivência prática, surgem incertezas no caminho a seguir e a inserção na escola pode ser traumática. É o que Veenman (1988) nomeia como choque da realidade, quando o professor iniciante se coloca diante do cotidiano escolar, com o qual não se sente preparado.

Para reverter o quadro de desinteresse da profissão e diminuir a evasão dos cursos de licenciatura, a Capes lançou o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, que busca incentivar e elevar a qualidade da formação inicial dos professores. Segundo Tardif (2012, p.86) "muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho". Sob essa ótica, o PIBID vem colaborar com a descoberta da docência por meio de uma experiência efetiva, orientada, na qual o futuro professor pode aprender a ensinar no "chão da escola".

A inserção à docência, feita ainda durante a graduação, com a supervisão de professores experientes que orientem os professores iniciantes, já está sendo aplicada em alguns lugares do mundo, entre esses, o Brasil, entretanto ainda de forma tímida. O relatório da OCDE de 2006, reiterou que dentre vinte e cinco países apenas dez indicam ter programas obrigatórios de inserção a docência, como Coreia do Sul, França, Inglaterra, entre outros; em seis países a participação fica a critério das escolas e oito países não apresentam programas formais. (ANDRÉ, 2014, p. 37).

Segundo André (2014, p. 37) "Na América Latina, a situação é ainda mais séria, pois, de acordo com Vaillant (2009 apud ANDRÉ, 2014), a inserção à docência não é objeto de políticas, havendo raríssimos programas institucionalizados." Nesse cenário, o Brasil passa à frente dos países latino-americanos, pois criou e institucionalizou um programa de inserção à docência, voltado aos estudantes de licenciaturas, o PIBID, em funcionamento desde 2007.

PIBID – o Programa

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência ((PIBID) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica). Gerido pela

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica a fim de que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (CAPES, 2015).

Os primeiros editais lançados, em 2007, eram voltados para as áreas de Física, Matemática, Química e Biologia para o ensino médio, áreas prioritárias em razão da carência de professores na rede pública. Em seguida, o programa cresceu e se expandiu para todas as licenciaturas, em Institutos de Ensino Superior de todo o país. De acordo com a CAPES (2015), os objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência são:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

As instituições de ensino superior interessadas em participar do PIBID devem apresentar a CAPES seus projetos de iniciação à docência, por meio da publicação de editais de seleção. Podem se candidatar instituições públicas, comunitárias, confessionais e filantrópicas, sem fins lucrativos, que ofereçam cursos de licenciatura.

Na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), o PIBID foi implantado em 2009, primeiramente na unidade universitária de Dourados. A universidade "busca estabelecer seus objetivos e metas de acordo com as premissas e definições da LDB, com vistas ao fortalecimento da prática universitária no Brasil e de formação de professores para a educação básica" (UEMS, 2015).

Dessa forma, o PIBID é um importante contributo na questão da formação inicial dos licenciandos. A UEMS obteve aprovação, para o quadriênio 2014-2017, de um projeto institucional composto por 34 subprojetos, sendo 27 nas áreas específicas de cada licenciatura e 7 subprojetos interdisciplinares abrangendo 2 ou mais cursos de licenciatura. Com a aprovação desse novo projeto institucional, a UEMS obteve um aumento de 96,6% no número total de bolsas do PIBID para 2014 (UEMS, 2015).

Embora recente, o programa já possui diversas pesquisas que o tem como foco temático, inclusive de pesquisadores renomados, como Marli André (2014). Assim, o PIBID se faz com um grande potencial de estudos, visto que muitas áreas de pesquisa ainda não foram focalizadas, principalmente nas regiões Norte e Centro-Oeste, que não possuem investigações a nível de mestrado ou doutorado sobre o programa.

A vez dos egressos pibidianos: as falas desveladas

O subprojeto pesquisado, pertencente ao curso de Pedagogia da UEMS, Unidade Universitária Campo Grande, trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental e atua, principalmente, com crianças em fase de alfabetização. Desenvolve atividades diferenciadas com alunos que apresentam dificuldade no processo de alfabetização, em duas escolas conveniadas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, envolvendo bolsistas, professores, supervisores e professores-coordenadores. Nogueira (2014, p. 3) relata que o subprojeto "Ateliês Formativos de Professores Alfabetizadores: Construindo Práticas Eficazes" tem como perspectiva possibilitar aos acadêmicos que delem fazem parte, o aperfeiçoamento da prática docente dos futuros professores, construindo práticas alfabetizadoras mais significativas para todos os envolvidos nesse subprojeto.

O presente artigo tem como objetivo elencar as práticas formativas dos egressos do PIBID, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande. Os participantes da pesquisa são 11 egressos do programa, que já concluíram a graduação; dentre os quais, 10 estão atuando como professores regentes. Foram distribuídos entre os egressos, 11 questionários, contendo perguntas abertas e fechadas, a fim de

discutir a participação dos mesmos no programa, bem como sua inserção no âmbito da profissão docente. Dez dos egressos são mulheres e apenas um homem, reforçando a feminização do magistério, especialmente atinente à docência na educação infantil e anos inicias do ensino fundamental.

Dos 11 questionários distribuídos entre os pesquisados, todos os devolveram respondidos. Interessa sublinhar a demonstração de interesse dos egressos, na contribuição com pesquisas do programa. Os egressos foram numerados de um a 11, para manter o anonimato dos participantes. Os dados e as falas a seguir foram então tabulados a partir desse questionário, aplicado no mês de março de 2015.

A primeira questão levantada foi sobre a razão da inserção de cada um no PIBID. A maioria relatou que a principal motivação foi a possibilidade de adquirir experiência na área educacional, conhecer melhor a escola e o relacionamento entre professor e aluno. Foi citado por duas egressas que o ingresso no PIBID complementaria o Estágio supervisionado, considerado insuficiente para as mesmas:

> (Egressa 1) Inicialmente, quando ingressei no PIBID não sabia ao certo do que se tratava, já que fiz parte da primeira turma do projeto da UEMS em Campo Grande, mas me interessei pela possibilidade de estar "dentro" da escola e de poder ter algum contato com a sala de aula.
>
> (E2) Para familiarização e prática em sala de aula. Penso que, sem essa experiência e apenas com os Estágios Supervisionados, ficamos com conhecimento superficial do que devemos realizar ou desenvolver quando chegarmos no "chão da escola" e, para ter certo reconhecimento pelos profissionais da escola, o que facilita a inserção e efetivação na mesma.
>
> (E4) Para ter experiência prática que ia além dos estágios supervisionados, além de adquirir segurança pois estar no cotidiano da escola nos garante isso.

Apenas quatro dos 11 egressos afirmaram não ter exercido nenhuma atividade profissional antes do ingresso no programa. Três relataram trabalhar na área educacional (atuando como professora auxiliar, recreadora e educadora social) e quatro desempenhavam atividades diversas (estágios e outros tipos de ocupação). O PIBID, em seus primeiros editais, vetava o trabalho formal aos bolsistas, exigindo a dedicação exclusiva ao programa. Nos editais mais recentes essa exigência foi extinta; dessa forma, sob condição do cumprimento à carga horária prevista, os bolsistas poderiam exercer atividade remunerada, além do PIBID. Ainda assim, mesmo com a concessão de bolsa, a

demanda pelo programa é baixa. Dentre os fatos atribuídos a essa baixa procura, um se refere às exigências impostas pela coordenação do programa aos bolsistas.

Os egressos demonstraram uma visão muito positiva do PIBID, elencando a importância da participação no programa para a sua formação inicial, como complementar da graduação. A aquisição de experiência na prática em sala de aula, a oportunidade de participar de pesquisas, congressos, e as reuniões em grupo, como momentos de reflexão foram apontados como atividades que ajudaram os egressos em sua trajetória como participantes do PIBID. Deste modo, os egressos consideram que a participação no PIBID contribui para a aprendizagem da docência e para a elevação da qualidade da formação inicial; ademais, os trabalhos desenvolvidos durante o projeto também contribuíram para a construção do Trabalho de conclusão de curso e maior compreensão das disciplinas da graduação.

> (E1) Considero o PIBID como um divisor de águas na minha formação, com o ingresso no projeto passei a entender e me interessar mais pelas outras disciplinas da graduação, fiquei mais ativa em todos os movimentos e eventos acadêmicos além de me envolver com a pesquisa. Com relação ao exercício da docência, ter participado do PIBID só contribuiu para a minha prática com os conteúdos escolares e com o trato dos alunos, mas estando em sala hoje, percebo que essa contribuição está além do que eu imaginava, pois os momentos de observação (no período do projeto) me norteiam para questões mais práticas de organização e funcionamento da gestão de uma sala; toda vez que estou em um dilema ou com alguma dificuldade tento me lembrar de algo que tenha visto aquelas professoras fazerem e que deram certo.

> (E2) Programa sério que, realmente, se preocupa com a formação do acadêmico e o aprendizado do aluno. Foi importante para a graduação no âmbito de envolvimento na escola, utilização de dados e informações da mesma para o TCC e prática através da teoria que recebemos da universidade e das reuniões do programa. Foi de muita importância para a docência, pois, através das experiências, boas ou ruins, aprendi a ser mais humana comigo mesmo e com todos ao meu redor, tanto como pessoas como profissionais. É claro que não são todas as escolas que se envolvem no programa como deveriam. Na minha escola não foi diferente. Não tínhamos a atenção necessária, por parte da coordenação, para que o trabalho fosse melhor desenvolvido, porém, fazia conforme minhas forças e deu certo.

Quanto às dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do projeto PIBID, os egressos apontaram a falta de espaço físico nas escolas para as atividades, a falta de materiais para produzir instrumentos didáticos. Um empecilho, conforme relato de uma egressa, refere-se à falta de atenção e colaboração da coordenação da escola (onde foram desenvolvidas as atividades do PIBID), em relação aos bolsistas.

> (E3) No pibid, nos primeiros meses enfrentamos a dificuldade da falta de recursos para produzir material de trabalho.
>
> (E6) Inicialmente tive dificuldade em organizar atividades e planejar; mas ao decorrer dos encontros que nos possibilitou em expressar nossos anseios e até mesmo nossas dificuldades que eram superados por meio dos textos pautados e a partir do compartilhamento do grupo. E uma das dificuldades que tínhamos era em relação ao espaço, as vezes tínhamos que dar aula no pátio porque não havia sala disponível para atender os alunos.
>
> (E9) No pibid, infelizmente não tínhamos salas próprias e precisávamos dividir com a sala de tecnologia ou biblioteca da escola.

Na fala dos egressos, pode-se perceber que as dificuldades enfrentadas no PIBID envolvem a escola participante, por não possuir a estrutura desejada. Entretanto, os empecilhos apontados eram contornados, servindo também de aprendizagem para os bolsistas. As discussões em grupo, relatadas por E6, fazem parte do PIBID, são reuniões periódicas com a presença dos bolsistas, professores supervisores e o coordenador de área; esses encontros são momentos de orientação, estudo e discussão, que trazem mais segurança aos bolsistas e os fazem sentir mais integrados a escola e a universidade.

Destacam-se os trabalhos dos professores supervisores e coordenadores de área do PIBID, que auxiliam os bolsistas em sua caminhada dentro da escola, atuando, por um lado, como coformadores dos mesmos, e por outro, aperfeiçoando-se como docentes, pois ao se incumbirem de suas funções, apropriam-se das práticas da escola pública e reconstroem-nas. Corrêa e Batista (2013, p. 2) colocam que o supervisor é visto como um agente de transformação no ambiente escolar. Ele atua num espaço de mudança, por isso esse supervisor precisa estar atento às práticas cotidianas e para intervir quando necessário, prevendo ações que possam garantir o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem.

As reuniões com os professores supervisores e coordenadores de área ocorrem periodicamente, semanal ou quinzenalmente. Para a universidade, essa aproximação com a escola e as vivências que integram a escola à academia, enriquece as discussões e a pesquisa, trazendo de volta aos cursos de licenciaturas a oportunidade de enfim, formar professores reflexivos, que estão antenados com as novas exigências da profissão.

Um dos objetivos do PIBID é incentivar a carreira docente, por meio da valorização e elevação da qualidade da formação inicial. Os egressos do PIBID foram questionados sobre as impressões da profissão docente e se sempre quiseram ser professores. Como resposta, quatro

disseram que não tinham essa pretensão, contudo mudado de ideia durante o curso de pedagogia. Outros cinco disseram que sempre pretenderam ser professores, uma pessoa não respondeu.

> (E1) Não, ingressei na pedagogia porque não tinha passado no vestibular para enfermagem, no entanto após cursar um ano de faculdade eu me encontrei e percebi que ser professora era o que eu queria para o resto da minha vida. Com relação às minhas impressões, posso dizer que vivo em conflito. Ao passo que me sinto orgulhosa e decidida sobre ser professora principalmente quando estou em sala, a dificuldade em conseguir um trabalho em escola pública (onde ao menos o reconhecimento salarial e maior) e as situações em que nos submetemos para manter nosso emprego algumas vezes me dão vergonha da minha profissão. O salário, com certeza não é o melhor que poderia ser e quanto ao status e reconhecimento profissional acredito que está em ascensão, mas ainda precisa melhorar muito.

> (E4) Nunca pensei em ser professora, mas como sempre gostei de ensinar as pessoas para dar-lhes independência acabei concluindo que deveria ingressar na carreira docente. Ser professor não dá grande status social mas é gratificante ser essa figura marcante entre os alunos. O salário realmente é um dos grandes motivos de não gerar status social.

> (E8) Não, mas quando entrei no pibid me encontrei como professora. Hoje me sinto muito bem, posso dizer que me vesti das fardas de um professor e hoje me realizo em uma sala de aula.

Dois egressos relataram que não queriam ser professores, entretanto, após a participação no PIBID, identificaram-se com a profissão e gostaram da função docente. Fica evidente a importância do PIBID para a motivação à inserção profissional, uma vez que o programa possibilita aos licenciandos uma efetiva inclusão no cotidiano escolar, desmistificando o fazer docente e gerando satisfação em influir na vida dos alunos. Esse fator é determinante no sentido de que o programa busca exatamente isto, propor aos graduandos a oportunidade de se sentirem professores e experienciar a profissão, antes do término do curso, o que pode ajudá-los a ter identificação (ou não) com a profissão que irão exercer.

Quanto a sugestões e reivindicações sobre o PIBID, a maior parte dos egressos disseram que o programa poderia estender o número de bolsas, visto que muitos estudantes não participam, e como atribuem valor positivo à participação, acreditam que o PIBID deve alcançar maior número de licenciandos. Alguns alegam que o valor destinado aos projetos poderia ser ampliado. A reivindicação da oferta de vale-transporte foi apontada por quatro egressos, pois o deslocamento em cidades grandes, como Campo Grande, envolve custos com destino às escolas conveniadas, em razão disso o valor da bolsa é baixo, e o vale-transporte os ajudaria. Um egresso relatou que o valor da bolsa poderia ser maior.

> (E4) O pibid deve ser ampliado, deve ter maiores recursos financeiros para que possa atender maior número de acadêmicos e de escolas e oferecer maior bolsa e vale transporte.
>
> (E7) Aumentar o número de vagas, aumentar a verba e ampliar o atendimento para escolas. Fornecer passe para os acadêmicos.
>
> (E9) Aumentar as verbas para o projeto. Aumentar a quantidade de acadêmicos beneficiados pelo programa. Fornecer vale transporte para os acadêmicos.

No estudo de Gatti, André, Gimenes, Ferragut (2014), cujos posicionamentos críticos e propostas de melhoramentos para o PIBID apontam alguns aspectos que se encontram em conformidade com o presente estudo, tais como a necessidade da ampliação do programa e a falta de envolvimento da direção e coordenação das escolas com os participantes do programa. Além disso, a sugestão de disponibilizar recursos para aquisição de material permanente, aumentar verba de custeio e oferecer auxílio-transporte aos estudantes-bolsistas são compartilhados entre os estudos referidos e a presente pesquisa

Grosso modo, as percepções positivas acerca do PIBID evidenciam a importância de se seguir com o programa e expandi-lo, pois é um programa que, além de proporcionar a oportunidade de reflexão compartilhada de suas práticas, leva seus participantes a uma formação mais ampla, completa. Nóvoa (1992, p. 13) explicita que "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal"; a participação dos graduandos no PIBID torna-se então ferramenta para a reflexividade crítica acerca da realidade e das práticas escolares.

Considerações finais

O PIBID se configura como um programa de iniciação à docência, que incide de sucesso, evidenciado pelos inúmeros trabalhos publicados com o assunto. A proposta de união ente teoria e prática, firmada entre escolas e universidade, proporciona a elevação da qualidade da formação inicial. O PIBID possibilita a oportunidade de os licenciandos constituírem uma base sólida formativa, ajudando-os a manterem-se financeiramente no curso por intermédio da bolsa, e incentiva a entrada na carreira docente, fato evidente aos egressos participantes da pesquisa.

Os egressos que responderam às questões se mostraram envolvidos com os trabalhos realizados no âmbito do PIBID, como oportunidade de experiência em escola, para aprofundamento de estudos e discussões acerca da educação básica nos momentos de compartilhamentos em grupo,

junto aos professores supervisores e coordenador de área. Para Nóvoa (1992, p. 14), essa rede de compartilhamento das experiências é fundamental para os processos formativos/ (auto) formativos:

> Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Os egressos, de modo geral, avaliam o programa como positivo e de reconhecível relevância, ajudando-os inclusive a permanecer em sala, nomeadamente depois de formados, como professores, pois se sentem mais seguros e preparados para a profissão. O PIBID se torna então, um incentivo a mais para os participantes, como mola propulsora de desafios e possibilidades, sendo necessária sua manutenção e ampliação do número de bolsas e verbas de custeio em todo o Brasil.

Referências

1. ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. *Educação Unisinos*, v. 19, n. 1, p. 34-44, 2014.
2. CORRÊA, Kátia Regina Constantino; BATISTA, Lanimar Alves. PIBID em prática: relato de experiências sob o olhar das supervisoras na escola. *Anais V Simpósio sobre formação de professores. Campus universitário de Tubarão*, 2013.
3. GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
4. GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).
5. NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. 1992.
6. SCHNEIDER, Juliete; SCHEIBE, Leda. Iniciativas mundiais para melhorar a formação de professores. *PerCursos*, v. 12, n. 1, p. 229-232, 2011.
7. TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada, 2012.
8. UEMS, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, PIBID. Disponível em: <http://www.uems.br/institucional/pibid/> Acesso em 04 jun. 2015.
9. VEENMAN, S. El processo de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.) Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-69.
10. ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 9, p. 76-87, 1998.

08

AVALIAÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA PUC GOIÁS ORIUNDOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS E PEDAGOGIA

Isadora Samaridi
Mestrado em Psicologia – PUC Goiás
isasamaridi@gmail.com
Bolsista Capes
Camila Américo de Lima
Mestrado em Psicologia – PUC Goiás
camila.americo@hotmail.com
Bolsista Fapeg
Prof. Dr. Oyana Rodrigues do Santos
PUC Goiás e IFG
oyanars@yahoo.com.br

Resumo

Neste trabalho, apresentam-se dados parciais de uma investigação realizada de 2009 a 2013, *Avaliação de egressos do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás - UCG*, que avaliar a formação dos egressos e suas trajetórias profissionais após a conclusão do Curso de Mestrado nos anos de 2001 a 2009. Para atingir este objetivo, algumas metas intermediárias foram propostas: conhecer o perfil acadêmico profissional dos mestres, trajetória de formação, situação de trabalho quando da inscrição para o curso de Mestrado em Educação da UCG; investigar as contribuições para atividade profissional após a pós-graduação; conhecer a avaliação que fazem os egressos sobre a formação recebida na pós-graduação stricto sensu; identificar a relação que eles estabelecem entre sua formação e atuação como profissional e pesquisador da educação; indagar sobre a continuidade da trajetória de formação acadêmica. Neste texto, serão apresentados os dados obtidos com os egressos do Mestrado em Educação, provenientes dos cursos de Pedagogia e Letras, com ênfase na sua satisfação com o curso e com a profissão docente.

Palavras-chaves: Políticas educacionais; avaliação de egressos; ensino superior; pós-graduação; profissão docente

Introdução

Os cursos de pós-graduação participam diretamente no desenvolvimento do País ao formar profissionais em diferentes áreas do conhecimento para os setores público e privado, no âmbito acadêmico e profissional. O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), com o Curso de Mestrado tem por objetivo formar profissionais qualificados para o ensino, a pesquisa e outras atividades no campo da educação. Para tanto, busca: a) propiciar sólida formação intelectual com visão abrangente e crítica da realidade educacional brasileira; b) desenvolver estudos e pesquisas que ampliem o conhecimento e a reflexão sobre a problemática econômico-social, cultural e pedagógica do campo investigativo da educação, tendo em vista a busca de mudanças que respondam às exigências da realidade nacional e local (UCG/PPGE, 2006, p. 01).

O egresso enfrenta no seu cotidiano de trabalho situações complexas, que o levam a confrontar os conhecimentos construídos e as competências desenvolvidas, durante o curso, com os requeridos no exercício profissional. Por isso ele é um sujeito privilegiado para avaliar o curso do qual participou, por meio de suas opiniões sobre a formação, as trajetórias profissionais e a satisfação no exercício de sua profissão.

A avaliação educacional, cada vez mais se configura como um campo em expansão no Brasil, considerando-se o crescente interesse em sistematizar a avaliação como meio de monitoramento e implementação de políticas no ensino superior. Uma proposta de avaliação tem que estar relacionada com o objeto ao qual se dirige; a avaliação se concretiza dependendo dos valores e interesses que os sujeitos envolvidos têm.

Segundo Amorin e Souza (1990), a avaliação deve possibilitar, à comunidade acadêmica, analisar os processos contraditórios que permeiam a vida universitária e procurar, de fato, dar uma dinâmica ao processo de avaliação que contemple uma visão de totalidade da problemática educacional. A expressão de satisfação no ambiente educacional pode ainda influenciar sobre as escolhas, as estratégias educativas, as atitudes e as posturas definidas frente ao trabalho realizado, influenciar os relacionamentos, o envolvimento mais afetivo, e principalmente, o agir pedagógico dos professores perante a melhoria do exercício de sua profissão (FOLLE; POZZOBON, 2007; LAPO; BUENO, 2003).

Os objetivos dessa pesquisa foram: caracterizar o perfil dos egressos do Curso de Mestrado da PUC Goiás, no período de 1999 a 2007; oriundos de cursos de graduação na áreas de Pedagogia e Licenciatura em Letras, investigar a relevância do curso para as suas trajetórias profissionais bem como verificar sua satisfação tanto com a formação, quanto com o exercício da profissão docente.

Trata-se de um estudo descritivo exploratório, numa abordagem qualitativa. Os materiais e equipamentos utilizados foram: computador como instrumento de envio de questionários por meio do Googledocs, canetas esferográficas, papel A4, impressora, tinta, calculadora para o cálculo de porcentagens e balanceamento dos dados, termos de consentimento livre e esclarecido e de participação da pessoa, questionário e entrevista.

A pesquisa foi realizada por meio de questionário utilizado para coletar julgamentos de valores sobre o grau de satisfação dos egressos do Curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás oriundos de cursos de licenciatura. Os questionários foram enviados para os endereços de todos os egressos do período de 1999 a 2007, conforme cadastro obtido no

serviço de mestrado da PUC Goiás. Deste cadastro obtido, houve grande dificuldade para localização dos egressos, pois muitos endereços eletrônicos e números telefônicos estavam desatualizados.

Na tentativa de atualização desses cadastros, foi feito contato telefônico com muitos egressos. Além disso, à medida que eram respondidos os instrumentos, solicitava-se ao participante que informasse os endereços eletrônicos de colegas da turma ou de outros no período estabelecido da pesquisa.

Os dados foram coletados por meio de questionário composto por questões abertas e fechadas. Nas fechadas buscou-se caracterizar os egressos da com relação a: idade, sexo, religião, estado civil, ano e tempo de conclusão do curso de mestrado em educação, tempo que levou para sua inserção no mercado de trabalho, onde trabalhou ou trabalha, tempo e permanência nos empregos, cargos e funções exercidas entre outras.

Nas questões abertas, buscou-se identificar o que facilitou e o que dificultou a inserção no mercado de trabalho e mapear a satisfação dos egressos quanto ao mestrado. Visando alcançar uma compreensão mais ampla sobre os diversos processos de significação que os egressos constroem acerca da relação entre sua formação e atuação profissional foram realizadas entrevistas, a fim de buscar maiores dados para a pesquisa qualitativa.

Perfil do egressos do Mestrado em Educação oriundos do Curso de Pedagogia

Dos 164 egressos que a equipe conseguiu manter contato, 132 contribuíram com a pesquisa respondendo os questionários on-line. Em outras palavras, dos 164 possíveis sujeitos da pesquisa, 80,5% contribuíram com a mesma. Destes 132 pesquisados, 21 (15,9%) são egressos do curso de letras e 40 (30,3%) do curso de pedagogia.

Neste momento, serão apresentados alguns resultados obtidos na análise dos questionários daqueles egressos provenientes do Curso de Pedagogia e, posteriormente, informações obtidas a partir da análise e sistematização dos dados dos questionários respondidos pelos egressos do Curso de Mestrado em Educação oriundos do Curso de Licenciatura em Letras. Faz-se necessário afirmar que, serão discutidos os resultados, propiciados pelas questões abertas dos questionários.

Quanto ao sexo dos egressos que responderam o questionário, a predominância das mulheres: trinta e seis, do sexo feminino (90,0%) e quatro (10,0%), do sexo masculino, o que é uma característica da área da educação.

Os resultados evidenciam que a maioria destes estudantes são casados e em menor quantidade com 3% pertencem a classe união estável. No que se refere ao número de filhos dos egressos que

responderam o questionário, no momento da pesquisa, 7 deles (17,5%) não possuíam nenhum filho; 4 (10,0%), apenas um; 22, dois filhos (55,0%) e 7 (17,5%) possuíam três filhos.

Quanto à renda mensal, foi possível evidenciar que a maioria dos egressos recebem de 3 a 6 salários mínimos, mesmo depois da conclusão do Mestrado em Educação. No que se refere ao setor de atuação, foi possível perceber que a uma grande alternância, visto que a maioria dos egressos trabalham em dois e até três áreas, para poderem buscar uma melhor condição de vida.

Quanto à área de atuação profissional, constatou-se que dos 40 questionários respondidos pelos egressos do Mestrado em Educação provenientes do Curso de Pedagogia, que 04 (10,0%) deles estavam trabalhando fora da área educacional e 36 (90,0%) egressos atuavam na educação, na época em que responderam o questionário.

Perfil do egressos do Mestrado em Educação provenientes do Curso de Letras

Quanto ao sexo dos egressos do Mestrado em Educação provenientes do Curso de Letras, que responderam o questionário, observou-se a predominância das mulheres: dezesseis, do sexo feminino (76,0%) e cinco (24,0%), do sexo masculino, sendo esta uma característica da área da educação, como foi apontado acima.

Evidencia-se que assim como os egressos oriundos do curso de Pedagogia, os de Letras também prevalecem na categoria casados. Quanto á renda mensal, diferentemente dos egressos do curso de Pedagogia, os egressos oriundos do curso de letras recebem entre 6 e 9 salários mínimos.

Avaliação do Mestrado em Educação pelos egressos

Em relação ao nível de satisfação com o mestrado em educação, os dados nos mostram que, alguns egressos relatam que depois do mestrado houve ampliação das oportunidades de trabalho. Outros destacam que houve um aumento significativo no salário. Uma pequena amostra dos pesquisados enfatizam que surgiram oportunidades na área de pesquisas. Grande parte dos sujeitos da pesquisa percebeu maior valorização, reconhecimento em sua profissão. A maior parte deles destacou que adquiriu maior segurança teórica e profissional em suas funções. Outro aspecto enfatizado foi a possibilidade de uma visão profissional mais crítica em relação à prática docente. Houve também registros de aprovações em concursos.

O egresso da pós-graduação enfrenta, em seu cotidiano, situações complexas que o levam a confrontar as competências desenvolvidas, durante o curso, com as requeridas no exercício profissional. Nesse sentido perguntou-se aos egressos do curso de Mestrado em Educação, oriundos

dos cursos de Pedagogia e Letras se os mesmos prosseguiram seus estudos após o mestrado. Obtendo como resposta positiva 50% e 52% respectivamente.

Nestes cursos observou-se que os egressos prosseguiram os estudos para adquirir uma melhor profissionalização, como: qualificação, melhoria salarial e ascensão funcional; bem como a satisfação pessoal, visando a ampliação de conhecimento e valorização.

Algumas respostas obtidas foram:

> Pela importância da atualização, conhecer e produzir conhecimentos, atuar na pesquisa.
> Estando na área educacional não se pode ficar sem buscar conhecimentos e na troca de ideias que venham melhorar mais nossos ideais.

As formas encontradas pelos egressos, ou seja, como eles continuaram na caminhada acadêmica foram: o ingresso no doutorado e a extensão universitária e/ou formação complementar. Assim relataram:

> Em grupos de estudos, participando de encontros como: seminários, fóruns, palestra e ainda nas leituras complementares, pois pretendo continuar nas pesquisas e me ingressar no doutorado.
> Acredito que o professor deve estudar, desenvolver pesquisas e atuar de maneira critica e reflexiva no campo da educação e é por meio da continuidade dos estudos que isso é possível. Estou me preparando para o doutorado.

Em contrapartida, os entrevistados que não prosseguiram sua formação acadêmica alegaram poucas condições financeiras, ausência de tempo e desmotivação. Enquanto alguns pretendem continuar. Exemplos:

> Por cansaço e também por motivos financeiros.
> Falta de apoio institucional.

O campo da avaliação educacional tem sido objeto de estudo de vários autores que a partir dos anos 1950, buscam novas conceituações de práticas avaliativas coerentes com as concepções pedagógicas.

De acordo com Vianna (2000), Tyler foi um dos primeiros teóricos a buscar um aprofundamento nesse campo, nesse sentido o teórico atribuiu, à escola, a responsabilidade de verificar sua eficiência, por meio da avaliação. Ainda de acordo com Vianna, Stake defende a idéia de que a avaliação não deve ter um caráter meramente episódico, devendo ser calcada na compressão de todo o processo que diz respeito ao programa educacional tendo como base o levantamento de dados fundamentados na realidade.

Na concepção de Cronbach, a avaliação tem por finalidade fazer não apenas um julgamento final, mas oferecer meios para o aprimoramento de currículos, apresentando quatro aspectos

considerados de importância sendo eles a associação entre avaliação e o processo de tomada de decisões, os diferentes papéis da avaliação educacional, o desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos e algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional (VIANNA, 2000).

Com o intuito de buscar esta avaliação do ensino da pós-graduação da então Universidade Católica de Goiás, indagou-se sobre o que havia motivado o mestrado em educação nesta instituição de ensino. Obteve – se como resposta dos egressos, oriundos do curso de Pedagogia, 17% seguir ou aprimorar carreira docente ou de pesquisador; 9% melhorar a competitividade no mercado de trabalho; 10% ampliar as oportunidades de emprego; 10% obter trabalho qualitativamente melhor; 9% aumentar a renda; 5% corrigir deficiências de formação anterior; 19% ampliar conhecimentos; 11% desejo de atuar na docência superior; 10% desejo de atuar em pesquisa; 0% aproveitar o incentivo da bolsa.

Já com relação àqueles provenientes do curso de Letras, os egressos buscavam: 17% seguir ou aprimorar carreira docente ou de pesquisador; 8% melhorar a competitividade no mercado de trabalho; 11% ampliar as oportunidades de emprego; 10% obter trabalho qualitativamente melhor; 11% aumentar a renda; 7% corrigir deficiências de formação anterior; 18% ampliar conhecimentos; 7% desejo de atuar na docência superior; 11% desejo de atuar em pesquisa; 0% aproveitar o incentivo da bolsa.

Indagou-se sobre a relevância do mestrado no exercício de sua profissão. Assim, no que se refere aos oriundos do curso de Pedagogia, obteve-se os seguintes índices: 35% consideram que o mestrado é muito relevante; 62% consideram ser relevante e 3% sem relevância no exercício da sua profissão. No que refere-se ao curso de Letras: 28% consideram que o grau de relevância é muito; 67% consideram o mestrado relevante; e 5% consideram o mestrado sem relevância.

Exemplo do que constata-se como muito relevante:

> Foi fundamental para ampliar e consolidar uma formação teórica critica da educação brasileira. Mas, sobretudo, contribuiu para qualificar a minha pratica profissional para as transformações necessárias no contexto educacional da atualidade.
> Foi altamente relevante, pois além de ampliar meus conhecimentos me possibilitou exercer a docência no ensino superior.

Relevante:

> Deu maior respeitabilidade entre os colegas de profissão.
> Ampliação e autonomia do conhecimento.

Sem relevância:

Como professora do ensino fundamental não foi relevante.
Nenhuma (a egressa atua em cargo administrativo).

A sistematização dos dados relacionados ao grau de satisfação com o mestrado revela que, em relação ao salário, muitos deles afirmaram ter havido aumento significativo após concluírem o mestrado. Além disso, o nível de conhecimento adquirido pelos egressos com a realização do mestrado lhes permitiu trabalhar com maior segurança apresentando um domínio maior na relação entre teoria e prática;

Os egressos, também, registraram uma elevação em suas oportunidades de trabalho e participações em congressos e pesquisas. Uma das falas mais frequentes é que, após o mestrado, eles receberam mais reconhecimento pelo que fazem.

Vale registrar, porém, que houve, também, aqueles que alegaram que não aconteceram mudanças significativas na sua vida profissional e que, ainda, aguardam melhores oportunidades de trabalho. Outros (dentre eles, vários professores da PUC) afirmaram que a instituição em que trabalhavam não lhes demonstrou reconhecimento e que não houve retorno em seus salários.

Evidenciou-se, ainda, por meio das entrevistas, que a maioria dos egressos demonstra reconhecer a importância do Mestrado em Educação da PUC Goiás. No entanto, apesar de nem sempre haver retorno financeiro, os mestres formados pela Instituição reconhecem que o curso contribuiu para, além de ampliar oportunidades e conhecimentos, a ampliação das possibilidades de atuação em diversas áreas.

A pesquisa evidencia um perfil do profissional de educação condizente com outras pesquisas já realizadas, entre as quais as de D' Ávila e Sonneville (2008), Kincheloe (1997); Veiga; Araujo e Kapuzianiak (2005), que chamam a atenção para importância das condições de trabalho e remuneração na profissionalização docente, aspecto que, dentre outros, será objeto de aprofundamento em outros textos referentes a essa pesquisa.

Na coleta de dados para a realização desta investigação, podem ser elencados alguns fatores intervenientes, no qual o principal consistiu na dificuldade em contatar os egressos, e, a partir daí, solicitar que participassem da pesquisa respondendo o questionário. Apesar disso, conseguiu-se a adesão de cento e trinta e dois egressos, o que pode ser considerado um número significativo para tecer generalizações. Pode-se considerar que os questionários ofereceram dados relevantes para avaliar o Mestrado em Educação da PUC Goiás.

Algumas considerações

Conclui-se que, na ótica dos egressos do Curso de Mestrado em Educação da PUC Goiás, especificamente os egressos dos cursos de Pedagogia e Letras, por qual abstive uma melhor compreensão, o conhecimento oferecido pelo Mestrado em Educação da PUC Goiás possibilita ampliar sua área de atuação tanto na docência como na área de origem. Para tanto, é indispensável a continuidade desta pesquisa, visto os benefícios oferecidos tanto aos alunos, quanto a universidade e por que não afirmar a educação básica de ensino de ambos os ramos.

Referências

1. AMORIM, A., SOUZA SMZL. *Avaliação institucional:* definições e posicionamentos. Est Aval Educ. 1990; (1): 9-12.
2. ARAUJO, José Carlos S. e KAPUZIANIAK, Célia. *Docência*: uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005, p.15-51. (1)
3. D' ÁVILA, Maria Cristina e SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma P.A. e D'ÁVILA Maria Cristina (org.). *Profissão docente*: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008, p.23-44. (2)
4. FOLLE, A.; POZZOBON, M. E. *Professional satisfaction of physical education teacher. The FIEP Bulletin, Foz do Iguaçu*, v.77, specialedition, p.298-302, 2007.
5. LAPO, F. R.; BUENO, B. O. *Professores, desencanto com a profissão e abandono do*
6. *magistério*.Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.118, p.65-88, 2003.
7. KINCHELOE, Joel L. Modernismo e passividade cognitiva da educação técnica do professor. In: KINCHELOE, Joel L. *A formação do professor como compromisso político*: mapeando o pós-moderno. Trad. de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artmed, 1997, p.11-25.
8. MAURA, V. G.; RODRÍGUES, A. L. *La técnica DIP-EF: una alternativa para el diagnóstico de La motivación profesional em profesores de Educación Física*.Lecturas: Educación Física yDeportes, Buenos Aires, v.8, n.48, 2002.
9. MORETTI, S. *Qualidade de vida no trabalho x realização humana*. Revista Leonardo Pós, Blumenau, v.1, n.3, p.1-14, 2003.
10. VIANNA, H.M. Avaliação educacional. São Paulo: ilbrasa; 2000.

Simpósio temático 12
Educação infantil: pesquisas e práticas em foco

Coordenação: Ivone Garcia Barbosa; Nancy Nonato de Lima Alves; Marcos Antônio Soares

Comunicações

1. *O espaço que a pré-escola ocupa na escola de ensino fundamental* - Lorena Borges Almeida; Ivone Garcia Barbosa

2. *O papel das produções audiovisuais na formação da criança nas instituições de educação infantil* - Letícia Borges da Costa Nancy Nonato de Lima Alves

3. *Criança, infância, cidadania e direitos humanos* - Fernanda Alves de Oliveira

4. *Educação infantil do campo: um estudo sobre a educação da criança de 4 a 6 anos que reside em área rural* - Ester Alves Lopes Mendes Ivone Garcia Barbosa

5. *Educação infantil em Goiás: instituições da infância nas décadas de 1980 e 1990* - Maria Aparecida Costa; Ivone Garcia Barbosa

6. *A utopia de Emílio e a educação infantil* - Maria Angélica Cezário

7. *Trabalho docente e a formação como processos constituintes da identidade do professor* - Dinara Pereira L. Paulino da Costa; Ivone Garcia Barbosa

8. *O desenvolvimento da linguagem escrita na perspectiva sóciohistóricodialética: implicações pedagógicas para a educação infantil* - Aline Araújo Caixeta da Silva; Nancy Nonato de Lima Alves

9. *Educação infantil: orientações do banco mundial* - Christine Garrido Marquez; Ivone Garcia Barbosa

10. *Aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: reflexões acerca do papel da linguagem e das brincadeiras* -Ana Rogéria de Aguiar; Ivone Garcia Barbosa

11. *Brincadeiras e interações: eixo do trabalho na educação infantil* - Adriana Maria Ramos Barboza; Lívia de Sousa Lima dos Santos; Letícia de Almeida Rodrigues

Simpósio Temático 12

EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISAS E PRÁTICAS EM FOCO

Ivone Garcia Barbosa
Doutora em Educação –Faculdade de Educação/UFG
ivonegbarbosa@hotmail.com
Nancy Nonato de Lima Alves
Doutora em Educação –Faculdade de Educação/UFG
nancynlalves@gmail.com
Marcos Antônio Soares
Doutor em Educação –Faculdade de Artes Visuais/UFG
marcos.fav@hotmail.com

Resumo

O Simpósio Temático "Educação Infantil: pesquisas e práticas em foco" tem por objetivo aprofundar o debate sobre as pesquisas e práticas na educação infantil, enfatizando os processos, desafios e as conquistas que permeiam a elaboração e materialização de investigações acerca das dimensões constitutivas do campo histórico, político, pedagógico e de práticas educativas com crianças de zero até seis anos de idade. O Simpósio Temático pretende ser também um espaço de reflexão sobre o método e a ética na pesquisa, as peculiaridades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a formação de professores nos cursos de Pedagogia e a atuação docente em instituições de educação infantil. A proposição do Simpósio com a temática "Educação Infantil: pesquisas e práticas em foco" justifica-se por motivos de várias naturezas: pelo papel político que a Educação Infantil tem no cenário brasileiro na atualidade e na luta pelos direitos da criança; pela importância das perspectivas e debates teóricos que incidem sobre a temática; por ser uma temática fundamental no meio acadêmico e na formação dos professores nos cursos de Pedagogia; por incitar reflexões sobre a pesquisa e as contribuições dessas para a constituição de uma identidade no campo pedagógico e das práticas docentes. Importante notar que, sobretudo a partir da década de 1980 ocorreu reconhecimento em nível nacional e internacional da pertinência e importância da Educação Infantil como foco de estudo científico. Entre os temas abordados no debate e nas pesquisas destacam-se: a relação cuidar-educar; o papel das interações sociais; políticas públicas de assistência e educação para a infância; formação de professores; relações entre as políticas educacionais da educação infantil e os organismos internacionais e multilaterais; mediações e práticas pedagógicas; gestão; cotidiano e rotinas; aprendizagem e desenvolvimento infantil; formação estética e artes; diversidade cultural, relações étnico-raciais; brincadeira; currículo; relação instituições-família e família-crianças, entre

outras. Como se pode notar, a pesquisa no campo da educação infantil articula muitos interesses e interessados. Constitui-se, além disso, em um campo para o qual convergem diferentes enfoques e fontes de investigação teórico-prática em várias áreas do conhecimento. É de se enfatizar a importância da pesquisa e da forma como ela ressoa nas instituições, nas práticas educativas, no trabalho docente e na formação de professores. Simultaneamente, é igualmente importante compreender o modo pelo qual elas são determinadas. Nesse campo, destacamos a questão do método e da ética na pesquisa, aspectos que aparecem expressos em várias investigações e estudos do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec), da Faculdade de Educação/UFG (BARBOSA, 1991; 1997; 2013; BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2008; 2011; BARBOSA, et al., 2014a, 2014b, 2014c; SOARES, 2006; ALVES, 2002; 2007; MARTINS, 2007, dentre outros). Os propositores desse Simpósio Temático, coordenadores do NEPIEC, núcleo que têm reconhecida inserção nacional e internacional e que se dedica há mais de vinte anos na área, têm a convicção de que o Simpósio pode oportunizar a veiculação de pesquisas desenvolvidas em nível local e nacional.

Referências

1. ALVES, N. N. de L. Coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de educação de Goiânia. 2007. 290f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
2. ALVES, N. N. de L. Elementos mediadores e significados da docência em educação infantil na rede Municipal de Ensino de Goiânia. 2002. 220f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
3. BARBOSA, I. G. Pré-escola e formação de conceitos*:* uma versão sócio-histórico-dialética. 1997. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
4. BARBOSA, I. G. Psicologia sócio-histórico dialética e Pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. 1991. 200f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
5. BARBOSA, I. G. et al. Espaço físico da pré-escola em escolas de ensino fundamental do estado de Goiás: qualidade e especificidade da educação infantil. Anais do IV Grupeci, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, set. 2014a. Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR75.PDF> Acesso em: 10 maio 2015.
6. BARBOSA, I. G. Formação de professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na educação infantil. Poíesis Pedagógica, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 107-126, jan/jun. 2013
7. BARBOSA, I. G; ALVES, N. N. de L.; MARTINS, T. A. T. Infância e Cidadania: Ambiguidades e contradições na Educação Infantil. 31 Reunião Anual ANPED. Anais. Caxambu-MG, 2008. p. 1-15.
8. BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L.; MARTINS, T. A. T. O professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: LIBANEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED/Ed. PUC-Goiás, 2011.
9. BARBOSA, I. G.; et al. A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. In: Retratos da Escola/Escola da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (Esforce). Dossiê – PNE2014-2024:

desafios para a educação brasileira. v.8, n.15, jul/dez 2014b. Disponível em <http://www.esforce.org.br> Acesso em 16 de junho de 2015.

10. BARBOSA, I. G.; et al. A educação infantil no encontro estadual de didática e Práticas de Ensino (EDIPE) em Goiás: tendências e perspectivas sobre a infância(s), crianças e sua educação. In: LIBÂNEO, J. C., SUANNO, M. V. R., LIMONTA, S. V. A pesquisa sobre didática e práticas de ensino no estado de Goiás: 10 anos de EDIPE Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino. Goiânia: CEPED Publicações; Gráfica e Editora América, 2014c, p.166-179.
11. MARTINS, T. A. T. A Educação Infantil no curso de Pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente. 2007. 246f. Dissertação. (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
12. SOARES, M. A. Entre sombras e flores: continuidades e rupturas na educação estética de devotos-artistas de Santos Reis. 2006. 268f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

01

O ESPAÇO QUE A PRÉ-ESCOLA OCUPA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Lorena Borges Almeida
PPGE/FE/UFG- SME/Goiânia
lbagyn@yahoo.com.br
Prof. Dra. Ivone Garcia Barbosa
NEPIEC-FE/UFG
ivonegbarbosa@hotmail.com

Resumo

A pesquisa pretende analisar a Pré-escola em Aparecida de Goiânia, especificamente as turmas de Pré-escola situadas em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG) e vincula-se ao projeto "Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas" do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC).

Palavras-chave: Pré-escola; Infância de 4 a 6 anos; Educação Infantil.

Introdução

Hoje, a educação de crianças menores de seis anos é formalmente reconhecida no Brasil como um direito da família e da criança, um dever do Estado, havendo a obrigatoriedade dos municípios assumirem a garantia da efetivação desse direito. Esse pressuposto está contemplado na Legislação Brasileira, sendo expresso na Constituição de 1988, reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

A Educação Infantil que abrange Creches e pré-escolas (crianças de 0 até 5 anos e 11 meses) ou instituições similares, deve ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, inserindo-se na esfera das políticas educacionais e retirando-se da esfera meramente assistencial.

Do ponto de vista histórico, podemos dizer que a Educação Infantil ainda tem muito a ser conhecida, sendo essa história essencial para desvelar os seus vários elementos constituintes.

Segundo Barbosa (2003) a constituição histórica das propostas e práticas de educação de crianças na família, em escolas, pré-escolas, creches ou instituições similares, guardam profunda relação com as concepções de educação, de criança e de sociedade assumidas por diferentes autoridades, como: pais, professores, representantes governamentais, dentre outros. Tais concepções adquirem diferentes facetas e formas de concretização refletindo nos projetos pedagógicos, nas relações e interações que se estabelecem com as crianças, delineando discursos que refletem e

influenciam nos significados e nas práticas educativas, assumidas pelos vários agentes educativos e gestores.

Destaca-se a educadora nas diversas instituições de Educação Infantil, que possui um papel primordial com as crianças pequenas, e sua formação é essencial e nos indica sobre sua concepção de criança e infância. No entanto, deve-se desmistificar a naturalização da vocação do dom inato de professoras, docentes da educação infantil, Segundo Alves, Barbosa e Martins (2009) articulada à visão de professora da educação infantil como mulher educadora nata, que poderia ser exercida por qualquer pessoa sem formação, desde que tenha amor. A profissionalização é uma característica essencial do docente.

Historicamente, várias lutas foram travadas em defesa da formação dos profissionais da educação numa perspectiva social que reconhece a formação inicial e contínua como direito inalienável do professor, colocando a docência como base da identidade profissional de todo educador.

Assim, após cinco anos como professora regente da Pré-escola em uma instituição pública na cidade de Goiânia, após concluir Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal de Goiás, me parece relevante discutir as condições do espaço ofertado à pré-escola que atualmente acontece em parte nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e que a cada ano aumenta o quantitativo dessas vagas em escolas municipais, então, será que o espaço que a Pré-escola ocupa na Escola de Ensino Fundamental garante a qualidade necessária à educação das crianças de 4 a 6 anos?

Outras questões orientadoras definem a problemática de estudo: Quais os fatores permeiam a Educação Infantil inserida na escola de Ensino Fundamental? Quais as concepções de criança e infância dos profissionais dessas instituições? Como a Educação Infantil é vista em um espaço escolar, e este escolariza as crianças? O espaço que elas ocupam em uma instituição de Ensino fundamental de alguma forma priva as crianças dos seus direitos?

Conhecer e analisar a situação política da educação infantil, em foco a pré-escola que é o objeto de estudo desse trabalho que não pretende sanar uma mera questão pessoal, mas discutir questões reais presentes na Rede Municipal de Educação (RME) de Aparecida de Goiânia, demonstrar o percurso profissional e intelectual que me permitiu uma postura crítica e reflexiva da minha experiência como professora da pré-escola, conduzindo-me a diversas questões antes ignoradas mas que hoje urgem de resposta.

Analisar as questões acerca da Pré-escola no espaço da escola de Ensino Fundamental na cidade de Aparecida Goiânia- um município que atende ao um grande número de crianças nesse contexto, abarcar os fatores que contribuem ou prejudicam as crianças por estarem nesse espaço, compreender historicamente os lugares e espaços destinados à educação de crianças pequenas, conhecer a concepção de criança e infância de profissionais que trabalham com a Educação Infantil Pré-escolar e analisar leis e políticas como essas de fato incidem na teoria e na prática são objetivos dessa pesquisa.

Breve contextualização histórica e teórica: educação infantil e suas contradições

Segundo Áries (1981) historiador que discute a representação da criança e o sentimento de infância, a partir dos meados do século XII, não havia lugar para a criança no mundo adulto. Ele entendia que a arte medieval desconhecia por completo a infância ou pelo menos não tentava representá-la. Por muito tempo a criança era considerada e iconografada como "adulto em miniatura", já houve uma época em que a infância era um tempo sem valor, sem condição afetiva, sem imagens, sem recordações (Áries, 1981, apud Ribeiro e Barbosa, 2005). De fato, para compreendermos a atual faceta da história da infância e as atuais propostas educativas para as crianças de até seis anos, mostra-se indispensável um olhar histórico de orientação dialética, isto é, que admita os vários determinantes e as complexas relações sócio-culturais e políticas que engendram a questão da concepção de infância e de sua educação.

Segundo Kramer (1995) até a década de 1920, creches foram criadas por força da mobilização de mães operárias que não podiam ficar com seus filhos enquanto trabalhavam. O atendimento era concedido primordialmente por instituições de cunho assistencialista. Somente por volta da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, é que o Estado assume oficialmente sua responsabilidade no atendimento à infância.

Este atendimento foi criado para sanar os problemas vigentes dos adultos, tendo se constituído mais como "depósito de crianças". Não se pode dizer que havia uma preocupação com a educação em seu sentido pleno. O filantropismo, obras de caridade, entidades religiosas, doações, voluntariado, ilustram nos momentos mais remotos do cuidado às crianças, a desvalorização presente desde sua implantação no país.

Em termos legais a Educação Infantil como cita Kuhlmann (2004) só foi caracterizada como parte dos deveres do Estado com a educação, na Constituição de 1988, através de lutas dos

movimentos populares, estudantes dos cursos de Pedagogia, educadores, estudiosos da educação e reivindicações feministas. Mais tarde, a educação infantil foi legalmente considerada a primeira etapa da Educação Básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. No entanto, mesmo após as implementações das leis, a Educação Infantil ainda continuou sendo oferecida por instituições filantrópicas, conveniadas, no entanto, em número reduzido.

O espaço que a pré-escola ocupa nos indica muitas análises. Marquez (2006) diz que as recomendações dos Organismos financiadores como Banco Mundial ditam regras de recondução e redução dos recursos a serem aplicados principalmente na educação infantil, sendo aceitável e até aconselhável essa mudança na quantidade de horas de atendimento. Essa atitude coaduna-se, também, com o incentivo da educação em instituições pré-escolares, que possibilitam aproveitar espaços já institucionalizados e que permitem aplicar as verbas em consonância com o ensino fundamental.

O Estado foi obrigado a promover essa primeira etapa da educação, no entanto, isso vem ocorrendo com lentidão. Na lógica capitalista a educação da classe proletária se torna um gasto, então se introduz a política do Estado Mínimo na educação, se gasta menos e deve-se produzir mais, menos dinheiro e atendimento ao maior número de crianças. A Educação Infantil se torna o nível da educação mais cara, pois, necessita de fraldas, berçários, período integral, maior número de refeições, maior número de trabalhadores.

As verbas mínimas destinadas à Educação Infantil ou até mesmo suspensão de verbas em prol do Ensino Fundamental, acarreta redução do número de vagas ofertadas, apesar do aumento da demanda. No Brasil as verbas destinadas a Educação Infantil são insuficientes, o investimento realizado na estrutura física das instituições públicas de Educação Infantil é básico e precário, não se paga salários justos aos trabalhadores, escassas formações, não se investe em recursos humanos. Como afirma Barbosa (2008):

> Não preveem verbas específica para ser alocada na educação infantil, apesar de a LDB deixar clara a responsabilidade de cada município para essa etapa educacional. Delega-se, no entanto, às próprias instituições o direito e o dever de buscar autonomia/auto-sustentação de seus projetos, delineando-se uma das modalidades de privatização da educação (p.387).

Temos um longo e difuso caminho a trilhar. Pensar em todos esses fatores políticos descritos acima e analisar o espaço que a Educação infantil está ocupando na atual conjuntura educacional.

Nesse caso, refletir sobre a pré-escola instituída em escola, dada às particularidades que este atendimento exige, torna-se uma necessidade.

A análise de alguns artigos e parágrafos de documentos legais que regulamentam o atendimento às crianças menores de seis anos indicam aspectos a ser aqui considerados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece em seu artigo 30: A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré – escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Nesse artigo é explicitada a idade, no entanto, não indica a localização institucional da Educação Infantil, assim ela pode acontecer em espaços próprios a ela como os CMEIs ou em EMEFs que discutiremos se é adequado e viável com o foco na criança e sua educação.

Este mesmo princípio legal e normativo explicita-se no Plano Nacional de Educação (PNE) que assegura que a educação infantil é um direito de toda criança e uma obrigação do Estado (art. 208, IV da Constituição Federal). "A criança não é obrigada a frequentar uma instituição de educação infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o Poder Público tem o dever de atendê-la" (Brasil, 2001).

Pensemos um pouco sobre o tempo de atendimento destinado as crianças, o PNE que nos diz:

> Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela (BRASIL, 2001).

Prioriza-se uma educação de qualidade que não deve excluir, porém, se a Educação Infantil é direito de todos não deve haver prioridades, nosso país tem condições de oferecê-la com qualidade a todos (pobres e ricos) que desejam ou necessitem, mesmo sendo uma etapa de ensino não obrigatória.

Com a expansão da força de trabalho feminina se torna evidente que não só a classe baixa necessita da Educação Infantil. Rompe-se com a ideia de que creche e pré-escola devem atender exclusivamente ou prioritariamente às crianças pobres, filhos da grande massa trabalhadora, cujo princípio universal é de assegurar a todos o direito de desenvolver-se plenamente em instituições. Segundo Merisse (1997) essas instituições para a infância devem ser especializadas em atender e educar a criança pequena organizar-se de forma apropriada e saudável à criança independente de sua classe social, por tratar-se de um serviço que é direito seu e de sua família.

Segundo Faria (2001) as instituições de educação infantil não têm o poder de resolver problemas sociais, e não devem ser vistos como panaceia da educação, devem propiciar melhores condições de vida às crianças, pobres e ricas sem distinção, superando a "dupla alienação da infância".

Alguns documentos nacionais regulamentam e indicam um trabalho de qualidade à Educação Infantil. Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009) é um deles, organizado pelo Ministério da Educação (MEC) e elaborado por estudiosos da área infância, o documento indica fatores que devem existir nas instituições e no trabalho com as crianças pequenas, como: uma proposta pedagógica consolidada; planejamento, acompanhamento e avaliação; respeito ao ritmo das crianças; respeito à sua identidade, desejos e interesses; espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças; materiais variados e acessíveis às crianças. O respeito pelo profissional que atua nessa etapa também aparece da indicação de espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos; formação continuada; condições de trabalho adequadas, entre outros.

Esses itens citados muitas vezes não são contemplados, poderemos perceber o que é previsto em leis e documentos, mas de fato não é efetivado, e isso se agrava ainda mais com a Educação Infantil ocupando um espaço que não é exclusivo dessa etapa de educação. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990) defende a efetivação dos direitos das crianças e esses devem ser respeitados em qualquer espaço.

Pressupostos metodológicos: Pesquisa e Pré-escola

A pesquisa possibilita conhecer o novo, repensar o antigo e compreender e apreender com ambos, concepção de realidade, de mundo, de vida, de homem e de sociedade. Pesquisar é buscar na essência, procurar a fundo; a pesquisa é algo vivo em constante movimento de transformação. Sob essa ótica deve-se envolver a dialética que diz que a crítica e o conhecimento crítico são essenciais para transformação da realidade em um plano de conhecimento histórico-social.

Segundo Severino (2007) há elementos comuns a todos os processos de conhecimentos, no entanto, há diferentes modos de se praticar investigação científica, caracterizando uma divisão entre Ciências Naturais e Ciências Humanas. As pesquisas em Ciências Humanas, de modo especial às pesquisas em Educação, apresentam um caráter transformador da realidade, no entanto, nenhum método é capaz de exaurir tudo de uma realidade, reconhece-se o provisório, a parcialidade dos conhecimentos científicos diante dos fenômenos históricos, sociais e culturais.

Segundo Barbosa e Almeida (2006) trata-se de uma posição ingênua acreditar que a pesquisa seja autossuficiente como fator de mudança da realidade. Entende-se que seus resultados podem servir para constituição de novas e futuras pesquisas com a compreensão e análise do movimento real para além daquilo que ele aparenta. É fundamental, no entanto uma postura metodológica dinâmica para analisar a Pré-escola na cidade de Aparecida de Goiânia, as concepções que permeiam essa realidade, história, constituição de políticas públicas, os espaços destinados a essa. Por essa razão, serão utilizados dados de natureza quantitativa, e análises qualitativas, buscando uma articulação constante entre os dados e a realidade educacional.

Utilizaremos a entrevista, pautada na coleta de informações em uma interação direta entre o pesquisador e pesquisado. Segundo Severino (2007), em pesquisa dessa natureza, o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. Lüdke e André (1986) nos dizem que a entrevista, mais do que outros instrumentos de pesquisa, cria uma relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Permite uma captação imediata e corrente da informação desejada.

O "Diário de campo" também é um instrumento relevante que garante as percepções pessoais, comumente anotações na integra das observações.

O estudo bibliográfico (livros, trabalhos acadêmicos – científicos periódicos) possibilitará melhor fundamentação e embasamento teórico necessário para o desenvolvimento da pesquisa e análise de dados.

Considerações finais

Estamos finalizando o levantamento bibliográfico essencial para o reconhecimento de pesquisas já existentes no país e essas contribuem de forma fundamental a novas pesquisas. Já iniciamos os contatos com as escolas da Rede Municipal de Aparecida que atendem a pré-escola para composição da pesquisa.

Assim, analisar documentos, pesquisar a efetivação desses na prática das instituições públicas de Aparecida de Goiânia que atendem a Pré-escola concorre para demonstrar uma realidade que precisa ser revelada, para em seguida refletida criticamente, sob pena de naturalizarmos processos que são de ordem políticas e ideológicas.

Referências

1. ALMEDIA, Lorena Borges. O Espaço que a Pré-Escola ocupa na escola de Ensino Fundamental. Goiânia: FE/UFG, 2012.
2. ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2.ed. Rio de Janeiro: CTC Editora, 1981.
3. BARBOSA, I. G. et all. Projeto: Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: histórias, concepções, projetos e práticas. Goiânia, 2003.
4. _____.;Almeida, Lorena Borges. A Educação Infantil em Goiás: concepções de criança e de educação infantil veiculadas no Jornal O Popular. Goiânia, Universidade Federal de Goiás. FE/UFG.2006. (Relatório final – Bolsa Prolicen).
5. _____.;ALVES, Nancy N. de L.; MARTINS, Telma A. T. O. Trabalho Docente na Educação Infantil: uma presepectiva dialética. V Simpósio sobre trabalho e Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
6. _____.; RIBEIRO, V. C. Relatório parcial PIVIC: Concepção de Infância. PRPPG/UFG.Goiânia, 2005.
7. BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2008.
8. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. 1988.
9. _____.Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. 1990
10. _____. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal, Brasília, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
11. _____.Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília, INEP, 2001.
12. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. – Brasília : MEC/ SEB, 2009.
13. CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Morais. (org.) **Educação Infantil:** muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
14. FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (org.). Educação Infantil pós- LDB: rumos e desafios. -3ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados – FE/ Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001.
15. KRAMER, Sonia. *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*, 5.ed., São Paulo: Cortez, 1995.
16. KUHLMANN JR. Moysés. Políticas Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
17. LIMA, Elvira Souza. Como a Criança Pequena se Desenvolve. São Paulo: Editora Sobradinho, 2001. 28 p. (Coleção Criança Pequena).
18. LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
19. MARQUEZ, Christine Garrido. O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil. Goiânia, 2006. 215 f. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.
20. MERISSE, A. et all. *Lugares da Infância – reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.
21. OLIVEIRA, Z. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
22. OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil: Saberes e Fazeres da formação de Professores. São Paulo: Ed. Papirus, 2008.
23. SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. E atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.
24. VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

02

O PAPEL DAS PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Letícia Borges da Costa
Mestranda PPGE/FE/UFG
(leticia.bcosta@hotmail.com)

Profa. Dra. Nancy Nonato de Lima Alves
Professora orientadora PPGE/FE/UFG
(nancynlalves@gmail.com)

Resumo

O presente texto refere-se a pesquisa teórica vinculada ao subprojeto "As interações das crianças de zero a seis anos com as produções audiovisuais nas instituições de educação infantil", que tem como objetivo identificar como as crianças pequenas vivenciam as situações de uso destas produções nas instituições educativas. Esta pesquisa se vincula ao projeto "Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas", desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec), e à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Sabe-se que o processo formativo das crianças ocorre em diferentes contextos educativos, a partir de interações estabelecidas com as pessoas, objetos e instrumentos culturais, dentre os quais as produções audiovisuais têm assumido espaço e tempo relevante no cotidiano infantil. A programação televisiva infantil é carregada de conteúdos e valores que serão recebidos de diferentes formas pelas crianças, de acordo com as singularidades pessoais, as quais se resultam de complexos processos formativos mediados pelas interações e aprendizagens de cada criança, nos contextos em que vive. Diante disso o presente trabalho aborda o papel das produções audiovisuais na formação das crianças de zero a seis anos de idade em instituições de educação infantil. Neste sentido, analisa a presença de ideologias na programação televisiva para as crianças e o papel mediador do professor de educação infantil na relação estabelecida entre a criança e a televisão.

Palavras-chave: Produções audiovisuais; Criança; Educação Infantil.

Introdução

A cada dia, estudos e pesquisas sobre a criança pequena e sua educação vêm se destacando na área da educação, ocupando um espaço maior não apenas nas discussões, mas também nas políticas públicas nacionais, o que é perceptível em documentos e legislações importantes do país, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que estabelecem o direito da criança de zero a seis anos de idade ao atendimento em instituição educativa (creches e pré-escolas) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, que define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

A partir destas leis, a criança pequena adquire um novo direito: frequentar uma instituição de educação que se caracteriza e destaca pela promoção da aprendizagem e o desenvolvimento,

superando o caráter assistencialista de um atendimento voltado apenas para guarda, proteção e cuidado físico fundamentado na perspectiva de educar para a subordinação das classes populares. Nesta perspectiva a criança de zero até seis anos de idade[90], deve ser compreendida, "[...] em suas especificidades, necessidades, interesses e expectativas, tratando-a como sujeito ativo, capaz de interagir com o mundo e com as pessoas desde o seu nascimento, que se apropria da cultura, (re) construindo a história." (BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2008, p. 14). Tal concepção implica considerar, simultaneamente, que a formação humana é um processo cultural, histórico, no qual as próprias particularidades e necessidades infantis são constituídas na interação com outras pessoas e com o mundo, portanto, não são inatas ou oriundas de algum "campo" interno da criança.

Após a promulgação destas leis e tendo a educação da primeira infância como uma preocupação, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovada em 1999 e que, em sua revisão em 2009, se articulam às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Tal documento é elaborado com o objetivo de estabelecer "[...] princípios, fundamentos e procedimentos [...] para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil." (BRASIL, 2010, p. 11). Assim, visando orientar uma proposta pedagógica que vai além do cuidar, se preocupando com a garantia do acesso das crianças a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, as DCNEI apresentam eixos norteadores para a prática pedagógica, dos quais destacamos a importância de o profissional de Educação Infantil garantir experiências que, dentre outras aprendizagens,

> Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
> Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 27).

Mediante as diretrizes, compreendemos que a utilização de diferentes linguagens e recursos tecnológicos na Educação Infantil se tornam fundamentais para proporcionar experiências significativas às crianças, promovendo sua aprendizagem e desenvolvimento. Partindo disso, propomos como temática de estudo a relação estabelecida entre as crianças pequenas e a produções audiovisuais nas instituições de Educação Infantil, buscando entender como as crianças participam e

[90] Ao nos referirmos ao atendimento da Educação Infantil, usaremos a expressão "crianças de até seis anos de idade" em defesa do direito de permanência na Educação Infantil das crianças que completam seis anos após a data de ingresso no Ensino Fundamental. Atualmente, essa data é 31 de março, conforme estabelecido pelo Ministério da Educação.

vivenciam os momentos de interação com essas produções. Assim, buscamos, neste texto, abordar o papel das produções audiovisuais na formação das crianças pequenas em instituições de Educação Infantil, analisando a presença de ideologias nestas programações apresentadas, bem como o papel do professor desta etapa da Educação Básica na relação estabelecida entre as crianças e as produções audiovisuais.

Neste sentido, visando atingir nossos objetivos, identificaremos inicialmente como as produções audiovisuais destinadas ao publico infantil contribuem com a formação da criança de zero até seis anos, tendo em vista que a mídia se destaca como um campo educativo e formativo. Assim, partindo do pressuposto de que esta esfera educativa também se faz presente nas instituições de educação infantil, destacaremos, em seguida, o papel mediador do profissional desta etapa da educação.

As produções audiovisuais e a criança de zero até seis anos de idade: uma relação educativa?

As crianças estão inseridas em diferentes esferas educativas e formativas, dentre as quais destacamos a mídia televisiva, cada vez mais presente em nosso cotidiano e considerada a mídia mais difundida na sociedade brasileira até o presente momento. (BRASIL, 2013). Por isso, não podemos desconsiderar as produções audiovisuais dirigidas ao público infantil como uma das esferas educativas que participam da formação das crianças no século XXI.

Estudos sobre a relação mídia e criança apontam a existência de mensagens e ideologias que se referem aos campos social, econômico e até político da sociedade veiculados pela mídia televisiva. Costa (2013), ao se referenciar em diferentes estudos, identifica que as produções audiovisuais possuem ideologias que perpassam entre o bem e o mal, o ganhar e o perder, o certo e o errado, a crueldade e a maldade, o real e o fictício, dentre outras (SILVA e GOMES, 2009; OLIVEIRA e SHIMIZU, 2011). De acordo com Duarte (2008, p. 34): "[...] os textos midiáticos são carregados de sentido e servem a propósitos e interesses preestabelecidos, o que indica determinações sociais, culturais e políticas muito concretas na relação audiência-televisão".

Estas ideologias modificam-se de acordo com interesses e as necessidades do tempo histórico no qual são produzidas e em que estamos inseridos. Na sociedade capitalista, tais ideologias são marcadas pela contradição fundante da oposição entre as classes sociais, constituindo um processo de antagonismo e de luta hegemônica, no qual disputam e se confrontam projetos sociais opostos. Certamente, estando no domínio e propriedade das classes dominantes, a televisão veicula mensagens voltadas para fins consumistas, pois o consumo de mercadorias é imprescindível para a

sobrevivência do sistema do capital. Entretanto, a contradição gera a possibilidade de sua superação, o que nos faz acreditar na perspectiva de uma televisão que apresente uma programação relevante para a formação e para o desenvolvimento das crianças, superando o caráter alienante.

Segundo Setton (2002), os meios de comunicação do século XXI possuem uma função pedagógica que se caracteriza pela socialização dos indivíduos e pela transmissão de informações a respeito do mundo, o que pode influenciar na formação dos expectadores. No entanto, é importante destacar que os sujeitos não se apassivam diante das produções audiovisuais, ao contrário, estabelecem relações de apropriação, nas quais pode haver tanto assimilação plena, parcial, quanto a negação e transformação dos conteúdos e mensagens veiculadas. Duarte (2008, p. 34) assume posição semelhante em suas investigações, as quais "[...] partem do pressuposto de que, por mais eficientes que sejam as estratégias das mídias para seduzir e 'conduzir' os receptores, estes estabelecem relações afetivas com os textos ou mensagens da comunicação". Assim, está sempre em jogo a dialeticidade entre a pessoa e a mídia, em um processo de construção de sentidos, que tem caráter afetivo e cognitivo, simultaneamente. Dessa forma, a mídia televisiva e as produções audiovisuais se destacam com esferas educativas que contribuem com a formação dos indivíduos.

É válido destacar que alguns estudos consideram que na busca pelo entretenimento divulgado pelas atrações da televisão, a criança, muitas vezes, reduz o tempo de interação com outras pessoas, com outras crianças, e outros espaços, a qual possibilita relações que são altamente importantes para o desenvolvimento infantil. Oliveira e Shimizu (2011) nos apontam que as crianças, por vezes, assistem as produções audiovisuais por muito tempo, e acabam confundindo o real e o fictício, a imaginação e a realidade, o que faz a criança substituir suas experiências pelas representações. Dessa maneira, ela deixa de se relacionar presencialmente com as pessoas para ficar frente à televisão, privando-se de outras interações que podiam compor o seu desenvolvimento emocional, afetivo, social e físico. (PAIVA, 2009).

Segundo Alves e Labrunie (2008), essa percepção da televisão como um instrumento que distancia o sujeito de outras atividades é predominante quando pensamos na relação estabelecida entre a tevê e o homem. De acordo com as autoras, a televisão é vista como aquela que se volta "[...] para o lazer, a diversão, a ficção, a informação, e, por isso, distancia os sujeitos da reflexão, do saber e, ainda, das atividades ao ar livre." (ALVES e LABRUNIE, 2008, p. 77).

Ao estudar sobre as produções audiovisuais destinadas às crianças, Kehl (2004) e Ferrés (1996) destacam programas infantis que reproduzem a realidade existente, estabelecendo relações de

causa e efeito entre o comportamento das crianças diante dos desenhos animados. Porém, em contrapartida, Duarte, Migliora e Leite (2008) e Alves e Labrunie (2008) afirmam que as crianças não reproduzem o que assistem, sabendo mediar as informações que estão recebendo. Isso nos leva à compreensão de que não podemos generalizar os impactos e influências positivos e/ou negativos da mídia sobre os indivíduos, pois a ideologia de uma produção audiovisual, assim como a forma com que as crianças interagem com eles se diferenciam.

De acordo com Ferrés (1996, p.87), a criança se relaciona com a televisão a partir de um jogo de interações, que se diferem das estabelecidas pelos adultos, "[...] que compara o que está vendo com suas experiências anteriores, sua ideologia, seus valores, suas expectativas, seus fantasmas." Assim, a criança, que ainda possui poucas experiências em relação ao adulto, acaba por construir sua realidade a partir daquilo que vê e não a partir de experiências reais já vividas. (FERRÉS, 1996).

Percebemos a existência de diferentes ideologias nas produções audiovisuais, que são veiculadas para as crianças através da mídia televisiva, à qual tem acesso com ou sem um acompanhamento de adultos. Contudo, acreditamos que essas ideologias serão recebidas de maneiras distintas pelas crianças, o que dependerá das singularidades pessoais de cada uma, as quais resultam de complexos processos formativos mediados pelas interações e aprendizagens de cada criança, nos contextos em que vive. A compreensão do que assistimos na televisão, segundo Alves e Labrunie (2008, p. 78) "[...] é mediada pelas nossas experiências do mundo, pelo olhar dos grupos aos quais pertencemos e por nossos valores, ou seja, a forma de interpretar os conteúdos dos programas será atravessada também pela vivencia de cada um." Dessa maneira, é preciso compreender dialeticamente as forças formativas das produções audiovisuais sem, no entanto, absolutizar os seus impactos sobre o indivíduo.

> [...] o sentido que se constrói entre o universo particular do sujeito e os produtos da mídia é informado diretamente pelo contexto cultural no qual ambos estão inseridos. A mídia é vista como processo de institucionalização onde diferentes atores se reúnem e se confrontam, buscando alcançar alguma síntese de significados – por mais provisória que esta possa ser. O receptor não é tido como alguém que apenas absorve passivamente o conteúdo do que é veiculado nas mídias, mas, ao contrario, como alguém que participa ativamente da produção de sentido, dentro de uma dada lógica cultural e que lida com as possibilidades que essa cultura lhe abre (ou limita) para construir significados. (DUARTE, 2008, p. 19).

As produções audiovisuais, conforme dito anteriormente, se destaca como um elemento formativo que se faz presente em diferentes âmbitos educacionais em que as crianças se inserem, incluindo as instituições de educação infantil. Ao se relacionar com essas produções as crianças recebem informações relevantes para sua formação. Fazemos tais ressalvas por acreditamos que o

processo de ensino-aprendizagem das crianças pequenas se dá na relação com o meio e com o outro. A partir de tais compreensões, questionamos qual o papel do professor desta etapa da educação básica, sobretudo na relação estabelecida entre a criança e as produções audiovisuais.

As produções audiovisuais e a criança na instituição de Educação Infantil

A Educação Infantil se caracteriza pela promoção do "[...] desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (Lei 9.394/96, art. 29). Partindo disso, é fundamental que seja estabelecida uma prática pedagógica significativa à criança, proporcionando a ela diversas experiências, visando assim sua aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, é elementar que o profissional desta etapa da educação básica planeje e utilize "[...] materiais diversificados no cotidiano de trabalho com os pequenos, organizando e proporcionando-lhes diferentes possibilidades de aprendizagens, de ordem relacional, afetiva, cognitiva, expressiva, artística." (TRISTÃO, 2006, p. 48).

Visando trabalhar com diferentes materiais e com as múltiplas linguagens, muitas vezes, os profissionais da educação infantil utilizam a mídia televisiva como um recurso de sua prática docente. Desta maneira, ao pensarmos na utilização das produções audiovisuais nestas instituições de educação, é preciso considerar o modo com que elas são inseridas, como as crianças se relacionam com elas e qual o papel que o professor tem nesta relação.

> É fundamental que o professor trabalhe com as necessidades dos alunos, compreenda a aprendizagem como um processo de interações entre crianças-adultos, crianças-crianças, crianças-objetos, compreenda esse aluno como um sujeito constituinte e constituído de cultura, que faz história, pois é nessa dinâmica de aprendizagem que os processos de desenvolvimento começam. (BARBOSA, ALVES e MARTINS, s.d, p. 12-13).

Neste sentido, ao trabalhar com as produções audiovisuais na Educação Infantil, faz-se relevante, que o professor, avalie e selecione criteriosamente a programação que será disponibilizada às crianças, pensando nas finalidades educativas e articulando coerentemente a intencionalidade pedagógica da ação docente. Salientamos assim, a importância do planejamento e da organização das atividades com a mídia televisiva, entendendo que

> [...] planejar atividades não se refere propriamente à previsão de uma sequência de atos que serão obrigatoriamente cumpridos, cabendo ao educador controlar para que as crianças participem obedientemente da mesma. Tal ideia contraria a visão de criança ativa, motivada, capaz de decidir, que busca agir com o outro, a interagir com ele [...]. (OLIVEIRA *et al.*, 1992, p. 76).

Ressaltamos assim que, ao planejar, segundo Barbosa, Alves e Martins (2011), o professor deve considerar a criança e o domínio de suas ações pedagógicas. Contudo destaca-se que "[...] o mais importante é o processo de mediação e a postura do professor diante dessa criança, sendo estes determinantes na forma como serão utilizados os recursos técnico-didáticos." (BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2011, p. 145).

Enfatizamos, também, a importância de o professor considerar, em seu planejamento, os interesses das crianças, tendo uma postura dialógica, ouvindo-as, para assim sistematizar e intervir, considerando os conhecimentos cotidianos e promovendo a apropriação/formação de conhecimentos científicos. O professor deve, ainda, conhecer a programação infantil selecionada, tendo a clareza de sua intencionalidade pedagógica, apresentando-a as crianças e interagindo com elas no momento em que se utiliza o recurso.

Ao compreender a criança como um ser que aprende e se desenvolve na relação com o outro, o professor pode favorecer as mediações entre o conhecimento e a criança, pautando sua prática pedagógica em ações e situações que levem a criança a se desenvolver integralmente. De acordo com Barbosa, Alves e Martins (2011) o professor deve se assumir

> [...] como mediador privilegiado da cultura, do conhecimento sistemático, de afetos e pensamentos, de ações, valores e hábitos para com a criança, [...], destacando-se no ato do ensino a mediação que exerce em seu papel de '[...] colocar à disposição da criança signos, significados, conceitos, além de interferir de modo mais diretivo [...], quando necessário.' (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2011, p. 142).

Diante disso, podemos concluir que as produções audiovisuais são formativas e são mediadoras de conhecimento. Porém, muitas das vezes, é necessário que haja a medição entre o sujeito mais experiente e a criança.

Mediante tais considerações, compreendemos a necessidade de uma sólida formação do/a professor/a para a primeira etapa da Educação Básica, abarcando os diferentes campos de conhecimentos, destacando-se a importância do estudo e da compreensão das tecnologias e suas possibilidades formativas para a criança. Fazemos tal afirmação por acreditarmos que o profissional da educação deva se formar continuadamente, pois não há como ensinar aquilo que não sabemos, não há como promover experiências para as crianças sem antes conhecer e aprender sobre.

> Não se pode esquecer de mencionar que o repertório experiencial das professoras também precisa ser qualificado, principalmente em relação aos seus processos de formação – inicial ou continuada. Como promover experiências ricas para as crianças se as professoras não tem oportunidade de experimentar muitas coisas? Neste ponto não se pode deixar de expressar a necessidade de que os cursos de formação adquiram o teor de uma experiência que, de alguma forma, faça também sentido para essas professoras, toquem-nas e as transformem. (TRISTÃO, 2006, p. 56).

Neste sentido, a formação do professor da primeira etapa da Educação Básica, bem como para as demais, devem abarcar os diferentes campos de conhecimentos, dentre eles elencamos e destacamos aqui a importância das tecnologias em sua formação, para que ele possa utilizar destes meios em sua prática docente, trazendo elementos importantes para a formação da criança.

Considerações finais

As produções audiovisuais estão cada vez mais presentes na vida das crianças, nos diferentes espaços educativos que elas se inserem, podendo influenciar sua linguagem, suas atitudes, forma de pensar e agir, contribuindo para sua formação como indivíduo. Deste modo, a partir de uma programação específica destinada ao público infantil, são veiculadas diferentes ideologias (sobre o bem e o mal, o certo e o errado, o real e o fictício, sobre o ganhar e o perder, as atitudes violentas, as relações de poder, dentre outras) que seguem parâmetros impostos pela sociedade e se modificam de acordo com interesses político, social, econômico e cultural.

Portando, ao se depararem frente à programação infantil, as crianças recebem um turbilhão de informações, que serão recebidas por elas de acordo com as mediações realizadas, seja entre criança/ criança, criança/ professor e criança/ produções audiovisuais. Mas ao pensarmos na inserção das produções audiovisuais na instituição de Educação Infantil, destacamos a importância de um professor mediador, que avalie, selecione e tenha um olhar atento para a programação que as crianças terão acesso durante o processo educativo, bem como a forma que elas irão interagir com essa programação, trazendo-a para a sua realidade, de modo a contribuir com suas experiências e sua formação humana e cidadã.

Referências

1. ALVES, Cristiane. LABRUNIE, Maria das Graças. Representações da tevê em desenhos infantis. In: DUARTE, Rosália (org.). A televisão pelo olhar das crianças. São Paulo: Cortez, 2008.
2. BARBOSA, Ivone G.; ALVES, Nancy N. de L.; MARTINS, Telma A. T. O trabalho docente na Educação Infantil: uma perspectiva dialética. Disponível em <http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/ALVES%2cNancy.pdf> Acesso em 17 dez. 2014.
3. BARBOSA, Ivone. G.; ALVES, Nancy. N. L.; MARTINS, Telma. A. T. Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na Educação Infantil. 31ª Reunião Anual da Anped, Caxambu-MG, 2008.
4. BARBOSA, Ivone. G.; ALVES, Nancy. N. L.; MARTINS, Telma. A. T. O professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, José. C.; SUANNO, Marilza. V. R.; LIMONTA, Sandra. V. Didáticas e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.
5. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
6. BRASIL. IBGE. PNAD 2004: ocupação cresceu e rendimento ficou estável. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=487&id_pagina=1> Acesso em: 30 jan. 2015.
7. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394 de 24 de dezembro de 1996.

8. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
9. BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.
10. COSTA, Letícia B. Os desenhos animados na TV brasileira e a formação da criança. 39 f. Monografia (Especialização) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013.
11. DUARTE, Rosália (org.). A televisão pelo olhar das crianças. São Paulo: Cortez, 2008.
12. FERRÉS, Joan. Televisão e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
13. FUSARI, Maria F. de R. O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
14. KEHL, Maria R. Televisão e violência do imaginário. In: BUCCI, Eugênio. Videologias: ensaios sobre televisão. São Paulo: Boitempo, 2004.
15. OLIVEIRA, Dilan M. S; SHIMIZU, Alessandra M. A criança e o desenho animado: concepções sobre os desenhos mais assistidos e os personagens preferidos. In: Anais III Encontro Nacional de Estudos da Imagem Londrina: UEL, 2011.
16. OLIVEIRA, Zilma de Moraes *et al*. A organização do tempo e do espaço de atividades. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes *et al*. Creches: crianças faz de conta e Cia. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
17. OLIVEIRA, Zilma M. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
18. PAIVA, Flávio. Eu era assim: Infância, cultura e consumismo. São Paulo: Cortez, 2009.
19. SETTON, Maria da Graça J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. Educação e Pesquisa. São Paulo, vol. 28, n.1, p------- , jan./jun. 2002.
20. SILVA, Tânia C. do R.; GOMES, Ana Claúdia F. A Importância dos desenhos animados como representação ideológica: formação da identidade infantil. Iniciação Científica CESUMAR., v. 11, n. 1, p. 37-43 jan./ jun. 2009. Disponível em <http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/664/758> Acesso em: 29 jan. 2015.
21. TRISTÃO, Fernanda C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: FILHO, Altino J. M.; TRISTÃO, Fernanda C. D.; RECH, Ilona P. F.; SCHNEIDER, Maria L. Infância Plural: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

03

CRIANÇA, INFÂNCIA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

Fernanda Alves de Oliveira
Mestranda do Programa Interdisciplinar em Direitos Humanos/ UFG
(fernandaufg@hotmail.com)

Resumo

O presente artigo traz discussões sobre o reconhecimento da criança como cidadã, sujeito dos Direitos Humanos, sendo este não apenas normatizados, mas efetivados. O estudo vincula-se ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec), da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) que desenvolve o Projeto de Pesquisa "Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas" e também ao Programa de Pós Graduação Intersciplinar em Direitos Humanos. Nesta escrita, tem-se a intencionalidade de discutir o papel da criança, diante da compreensão da efetivação dos direitos, frente ao empoderamento e reconhecimento da infância como categoria social que participa ativamente das e nas relações sociais, assim como o conceito de cidadania infantil pensando na construção de uma sociedade democrática e humana.

Palavras-chave: Criança, Cidadania e Direitos Humanos

Introdução

Ao que se refere aos direitos da criança, encontramos estes, muitas vezes, em legislações, declarações, e tratados nacionais e internacionais, normatizados nos documentos oficiais, contudo vale ressaltar que muitos não se efetivam, e quando se efetivam não inclui todas as crianças.

Pensar na criança como cidadã implica em pensar nos seus direitos efetivados, uma vez que Alves (2007, p. 50) ressalta que "socialmente a criança é tratada como sujeito menor, sem fala, sem voz, que deve sempre obedecer aos que possuem a razão e a capacidade de expressão, ao mesmo tempo em que nela são depositadas esperanças de um futuro melhor".

Para refletir sobre a criança mediante uma concepção de cidadania e de sujeito de direitos efetivados, faz se necessário destacar a concepção de cidadania presente nesta escrita.

REZENDE FILHO e NETO (2001) ao refletir sobre o conceito de cidadania, ressaltam que esta é notoriamente um termo associado à vida em sociedade. Menciona que sua origem está ligada ao desenvolvimento das polis gregas, entre os séculos VIIIe VII a.C. Os autores destacam o conceito de cidadania como "uma condição de igualdade civil e política". (p. 1) que sofreu variações quanto ao seu conceito antes e depois das modernas sociedades industriais.

> Estas, a partir do século XVIII, legaram ao mundo novas visões sobre a economia, a sociedade e a política. A partir daí, alargaram-se os horizontes da esfera pública, ampliando-se, conseqüentemente, os direitos dos cidadãos nos seus expoentes civis, políticos e sociais. A intensificação desses direitos provocou, ao mesmo tempo, uma contrapartida conservadora, a qual procurava conter as lutas travadas por direitos legítimos (BARBALET, 1989 apud REZENDE FILHO e NETO 2001, p. 11-19).

Ao resgatar a historicidade do conceito de cidadania Rezende Filho e Neto (2001) expõem que na Grécia antiga, confundia-se cidadania com o conceito de naturalidade, assim considerava-se cidadão aquele nascido em terras gregas, o qual poderia usufruir todos os direitos políticos. Os estrangeiros, proibidos de ocuparem-se da política, dedicavam-se às atividades mercantis. Nos tempos mais antigos o direito procedia da origem divina, entre os gregos e entre os romanos a lei foi de início parte da religião.

Souza (2006) ao refletir sobre o direito na Grécia antiga ressalta que "ao iniciar a Guerra do Peloponeso, por volta de 430 a.C., estima-se que Atenas tivesse cerca de 300 mil habitantes, dos quais de 30 a 40 mil eram cidadãos". Dessa forma mediante o exposto percebe-se que o direito na Grécia antiga não era para todos, desconsiderava-se, sobretudo os escravos e estrangeiros.

Por muitos anos o conceito de cidadania estava imbricado ao nascimento, contudo nascer hoje em uma "sociedade livre e igual" não significa ter seus direitos de cidadãos garantidos.

Para Ferreira (2013, p. 8) "A definição de cidadania é extremamente complexa, vez que não se trata de um conceito estanque, mas histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço", desta forma complementa,

> Ser cidadão na época do Brasil – colônia, durante o período da escravatura ou dos regimes militares, em comparação com a situação de hoje é completamente diferente. Da mesma forma, é diferente a concepção de cidadania que se tem na Alemanha, Estados Unidos ou no continente europeu em relação ao Brasil. Isto ocorre não apenas pelas "regras que definem quem é ou não titular da cidadania, mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados nacionais contemporâneos" (PINSKY, 2003 apud FERREIRA, 2013, p. 8).

São diferentes concepções de cidadania em diferentes espaços e tempos históricos, contudo vale ressaltar que o conceito de cidadania aproxima-se dos fatores de ordem social e política associando ao exercício da participação política.

De acordo com Marshall (1967) em seu texto Cidadania e Classe Social o conceito de cidadania esta para além da esfera política. Ao refletir mediante o conceito de cidadania sobre problema da desigualdade social, ao se referir ao progresso da classe trabalhadora destaca que "não é se, em última análise, todos os homens serão iguais - certamente que não o serão - mas se o progresso não pode prosseguir firmemente, mesmo que vagarosamente, até que, devido à ocupação ao menos, todo homem será um cavalheiro." (MARSHALL, 1967, 60). E nesse contexto a interpretação permite substituir a palavra cavalheiro por "civilizado", sem ferir a teoria do autor. Diante do exposto Marshall. Postula que,

> [...] há uma espécie de igualdade humana básica associada com o conceito de participação integral na comunidade - ou, de cidadania - o qual não é inconsistente comas desigualdades que diferenciam os vários níveis econômicos na sociedade. Em outras palavras, a desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida. (MARSHALL, 1967, 61).

Marshall (1967) reconheceu somente um direito incontestável, segundo ele este é o direito das crianças serem educadas. O que situa a relevância desta escrita. Contudo ainda faz-se presente a compreensão de cidadania, ligada à concessão de direitos políticos. Contudo Ferreira (2013) considera que o termo cidadania implica não apenas nos direitos políticos, mas também o reconhecimento e a concretização dos direitos civis, e sociais, classificando esses como:

> ***Direitos civis:*** correspondentes ao conjunto das liberdades individuais estabelecidas por meio da igualdade jurídica; Compreende-se o direito de liberdade, como o direito que tende a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares uma esfera de liberdade em relação ao Estado; ***Direitos políticos:*** referentes ao exercício do poder, e são estabelecidos por mecanismos de participação social e política; Os direitos políticos, segundo BOBBIO são aqueles os quais – concebendo a liberdade não apenas negativamente, como não impedimento, mas positivamente, como autonomia – tiveram como consequência a participação cada vez mais ampla, generalizada e frequente dos membros de uma comunidade no poder político (ou liberdade no Estado); ***Direitos sociais:*** que se apresentam como o conjunto das garantias mínimas do bem-estar econômico, de acordo com os padrões culturais aceitos por uma sociedade. São regidos pelo signo da igualdade e visam ao bem estar social. Os direitos sociais expressam o amadurecimento de novas exigências – podemos mesmo dizer, de novos valores – como os do bem estar e da igualdade não apenas formal, e que poderíamos chamar de liberdade através ou por meio do Estado. (FERREIRA, 2013, p. 6)

Quanto ao reconhecimento e a concretização dos direitos Rezende Filho e Neto (2001) ao refletirem sobre o conceito de cidadania no contexto medieval, afirmam que a noção de direitos políticos e cidadania tornou-se frágil demais, em relação as necessidades daquele momento histórico, nesse sentido ressaltam que "por outro lado, o final desse período registrou profundas alterações sociais, produto da crescente urbanização. Houve, então, a necessidade de reformulação do antigo conceito de cidadania, o qual retomou o ideal de igualdade entre os cidadãos". (REZENDE FILHO e NETO, 2001, p.3)

Ao que se refere aos conceitos de igualdade e liberdade, estes desde o contexto medieval permanece imbricados ao conceito de cidadania. Desta forma os autores citado acima complementam,

> Foi com esse espírito renovador de igualdade e liberdade que filósofos modernos, como Locke e Rousseau, conceberam as ideias de uma democracia liberal, baseando-se na razão e contrapondo-se ao direito divino (LOCKE, 1973; ROUSSEAU, 1980). Foram estas ideias que, mais tarde, serviram como substrato teórico das Revoluções Burguesas, ocorridas nos séculos XVII e XVIII europeus. (REZENDE FILHO e NETO, 2001, p.3)

A ideia de igualdade e liberdade associada ao conceito de cidadania, deram força a movimentos revolucionários, reforçando sobretudo o conceito de justiça social não apenas dos direitos mas também dos deveres. Portanto faz-se necessário acrescentar que a concepção atual de cidadania contempla um processo de inclusão e não de exclusão.

Com relação ao conceito de cidadania para a infância Ferreira (2013, p. 17) ao refletir sobre as implicações da cidadania para as crianças e adolescente ressalta-se que "sempre os alijaram de seus direitos fundamentais, sendo tratados como objetos e não como sujeitos de direitos, como cidadãos. As Constituições Federais passadas e as leis que trataram, de modo específico, da questão do menor revelam tal situação". Ao desenvolver esse pensamento o autor complementa que,

> Com efeito, as Constituições Federais passadas, bem como as legislações menoristas, como o Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, - Código Mello Mattos, e a Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979 - Código De Menores, pouco garantiram a cidadania das crianças e dos adolescentes. São leis que visavam à assistência e à proteção de menores, não na sua universalidade, mas sim de uma determinada categoria, ou seja, menores abandonados, delinquentes, ou em situação irregular. Atendiam apenas parte da população infanto-juvenil. A totalidade das crianças e dos adolescentes não era objeto da lei, havendo uma nítida discriminação legal quanto à população infanto-juvenil. (FERREIRA, 2013, p. 17)

Dessa forma Ferreira (2013) apresenta que somente com a edição da atual Constituição Federal – 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069 de 13/07/1990, é que passaram a reconhecer a cidadania da população infanto-juvenil de maneira generalizada.

Para Ferreira (2013, p. 19) "o Estatuto não criou nenhum direito novo em benefício da criança e do adolescente, apenas os reconheceu como sujeitos de direitos, regulamentando o que já havia sido especificado pelo legislador Constituinte (CF., art. 227)." Afirmando que,

> Assim, esta lei visa a garantir a cidadania das crianças e dos adolescentes, mediante ações que venham a concretizar o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Visa a garantir os direitos sociais, civis e políticos. Aqueles que buscam a concretização da cidadania das crianças e dos adolescentes encontrarão, no Estatuto da Criança e do Adolescente, o referencial necessário para a realização de suas ações. (FERREIRA, 2013, p. 19)

A legislação reconhece a criança como cidadã, participante das relações sociais em condição de igualdade. Contudo Alves (2007) ao investigar a infância e seus direitos, questiona o que seria cidadania infantil? Reafirma os ditos de Barbosa (2001) que o conceito de cidadania esta usualmente atribuído "a ideia de direitos políticos, civis e sociais que envolvem a participação no processo político e econômico por meio do voto – votando e sendo votado – da formação de entidades representativas, atuando em esferas de negociação política, e do trabalho [...]" (BARBOSA, 2001

apud ALVES 2007). Alves (2007) questiona se seria possível tal envolvimento e participação da criança nesses processos, ressaltando que,

> [...] a criança não é eleitora nem pode ser eleita; não pode trabalhar, nem assumir responsabilidades por seus destinos; não participa das negociações políticas e, certamente, não interfere diretamente na criação de projetos. Então, como se postula que a criança é cidadã? (ALVES, 2007, P. 54)

Diante de tantos questionamentos, ao que se refere à concepção de cidadania para a infância, Barbosa, Alves e Martins (2008) consideram que o indivíduo é cidadão quando participa ativa e criativamente dos projetos individuais e coletivos nos diferentes contextos, articulando suas ações cotidianas e assumindo posições e responsabilidades quanto aos interesses e destinos tanto pessoais quanto dos grupos sociais. Alves (2007) acrescenta que a cidadania infantil precisa ser entendida não na forma de direito político, mas no reconhecimento das capacidades de a criança agir, interagir, criar significados e se construir nas relações com o mundo, sendo também, construtora de cultura com seus pares e com os adultos (BARBOSA, 1997 apud ALVES 2007).

Del Priore (2009, p. 8) afirma que o lugar das crianças nas sociedades nunca foram os mesmos, e "[...] o mundo que a criança deveria ser ou ter é diferente daquele onde ela vive, ou na maioria das vezes, sobrevive".

A história da infância em muitos momentos foi e é marcada pela violação de direitos e maus tratos. Isto se exemplifica nos retratos da vida dos infantes no século XVI que, ainda pequenos, eram colocados em embarcações marítimas e sofriam todo tipo de violência para sobreviverem; muitos não conseguiam alcançar a adolescência, sucumbiam às doenças, caíam no mar ou eram mortos por desobediência.

Segundo Del Priore (2009, p.9), [...] vemos acumularem-se informações sobre a barbárie constantemente perpetrada contra a criança, barbárie esta materializada nos números sobre o trabalho infantil, sobre a exploração sexual de crianças de ambos os sexos, no tráfico de crianças, na venda de órgãos, entre outros.

Rezende Filho e Neto (2001, p. 4) ressaltam que "muitas são as denúncias sobre violações desses direitos, e, embora muitas das sociedades políticas atuais sejam democráticas, observamos muitos cidadãos à margem dos processos de decisão política e alienados de seus direitos essenciais." Como foco deste trabalho ressaltamos os povos do campo como marginalizados das políticas públicas. Ao que se refere a constituição de cidadania, Rezende Filho e Neto (2001, p. 5) complementam que pode-se dizer "que todos esses anos de evolução acabaram por afirmar que a

cidadania de fato só pode se constituir por meio de acirrada luta quotidiana por direitos e pela garantia daqueles que já existem."

Neves (2005) ao escrever sobre os Direitos Humanos destaca a força simbólica destes, que se constituem uma conquista da sociedade moderna, cabendo também caracterizá-los como uma construção ou "invenção" da modernidade. Os direitos humanos, por sua vez tem suas ambivalências "de um lado a afirmação e realização generalizada desses diretos, de outro lado atua como forma de manipulação política." (NEVES, 2005, p. 1). Para o autor "O direito não é uma esfera isolada no mundo social, havendo uma variedade de pressupostos não jurídicos (econômicos, políticos, culturais, científicos, técnicos, educacionais etc.) do jurídico". (NEVES, 2005, p.6). Assim o referido autor não aponta para a noção de direitos eternos, essenciais, históricos.

Considerações Finais

A discussão sobre o direito da criança, não se encerra nesta escrita, vezes que muitos são os enfretamentos e poucos são os estudos que dão visibilidade a essa parcela social. ao Estudar a criança e sua infância em diferentes contextos percebe-se quanto ao caráter histórico que esta temática vem sendo discutida desde séculos atrás como, por exemplo, no século XVI e ainda nos dias atuais século XXI existe a necessidade de lutas e enfretamentos pela garantia dos direitos das crianças, do reconhecimento desta como cidadãos do hoje e não do amanhã. Lutas estas fortalecidas nos Fóruns de Educação Infantil, nos movimentos sociais que defendem os direitos da criança. Pensa-se muito no futuro, no sujeito do amanhã, desconsiderando o período histórico atual que esta criança, sujeito dos direitos humanos esta presenciando.

Na escrita destacou-se que o conceito de cidadania, também tem sua definição histórica. Contudo pensar na cidadania infantil significa considerar o reconhecimento das capacidades de a criança agir, interagir, criar significados e se construir nas relações com o mundo. (ALVES 2007). Desta forma foi possível refletir sobre a necessidade de se discutir nos dias atuais o conceito de criança cidadã. Visto que o direito da criança ainda não se efetiva na sua integralidade.

Nesse sentido para refletir sobre a criança mediante uma concepção de cidadã e de sujeito de direitos efetivados, Saldanha, Souza e Pereira (2012) expõem que à valorização dos Direitos Humanos no processo educativo deve se pensar na perspectiva da, "formação de sujeitos de direitos, no processo de "empoderamento", favorecendo aqueles que detiveram menor atuação no cenário social, além do processo de transformação para a construção de uma sociedade democrática e humana". (SALDANHA, SOUZA e PEREIRA, 2012, p. 4).

Desta, faz-se necessário compreender os aspectos contraditórios ao que se refere aos direitos da criança e sua compreensão de cidadania para então poder questionar quem são esses sujeitos dos Direitos Humanos, com a intencionalidade de perceber se a criança encontra-se incluída nestes direitos, uma vez que são diversas as realidades vivenciadas pelas crianças. Mediante as diferentes formas de condições de vida, sendo a infância um dos segmentos mais afetados pela pobreza.

Referências:

1. ALVES, N. N. L. Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia. Nancy Nonato de Lima. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da UFG. 2007.
2. BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L; MARTINS. T. T. Infância e Cidadania: ambiguidades e contradições na Educação Infantil. 31ª Reunião Anual da Anped, Caxambu-MG, 2008. (publicação eletrônica).
3. DEL PRIORE, M. História das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2009.
4. FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. Cidadania: Conceito e implicações em relação às crianças, aos adolescentes, aos portadores de deficiência e ao administrador de empresas. 2013. Disponível em: http://www.pjpp.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/12/13.pdf. Acesso em: 08/12/2014
5. MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. In: MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, s.d. 1967. p. 57- 114.
6. NEVES, M. A força simbólica dos direitos humanos. Revista eletrônica do Estado. Salvador. Instituto de Direito Público da Bahia, 2005, p. 1-35 (n.4, out-dez/2005)- versão original: La fuerza simbólica de los derechos humanos. DOXA: Cuadernos de Filosofia del Derecho, n27, 2004, p. 143-180.
7. REZENDE FILHO, C. B.; NETO, I. A. C.. A Evolução do conceito de cidadania. Revista de Ciências Humanas (Taubaté), Taubaté-SP, v. 7, n.2, p. 17-23, 2001.
8. SALDANHA, A. F. L.; SOUZA, I. A. L. PEREIRA, S. P.; LÚCIO, A. C. M. Literatura Infantil E Direitos Humanos: novos paradigmas nos processos educacionais. *Cadernos Imbondeiro*, João Pessoa, v.2, n.1, 2012.
9. SOUZA, R.. O Direito Grego Antigo. In: Fundamentos de História do Direito. WOLKMER. Antônio Carlos. (Org.) Del Rey. 3ª Ed. Belo Horizonte, 2006.

04

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 4 A 6 ANOS QUE RESIDE EM ÁREA RURAL

Ester Alves Lopes Mendes
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – FE/UFG
ester_alp@hotmail.com

Profª. Dra. Ivone Garcia Barbosa
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação– FE/UFG
ivonegbarbosa@hotmail.com
Agência financiadora: FAPEG

RESUMO

O presente trabalho é um recorte do subprojeto "Educação Infantil do Campo: um estudo sobre a educação da Criança de 4 a 6 Anos na Perspectiva Sócio Histórico Dialética" que integra o projeto "Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas", desenvolvido pelo Núcleo de Estudos da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC, coordenado professora doutora Ivone Garcia Barbosa. Essa pesquisa encontra-se em andamento, mas já enseja algumas considerações que são substanciais para compreender o horizonte de nosso estudo. Os objetivos que a integram tem por premissa analisar e compreender o modelo de educação ofertada às crianças de 4 a 6 anos que vivem e vivenciam o espaço rural em Goiás, mais especificamente aqueles que agregam a microrregião de Goiânia, bem como refletir acerca da qualidade e as configurações escolares destinadas a essa parcela da sociedade. Ressaltamos que essa temática é um campo de estudo em construção, que precisa ser revisitado e ampliado a cada momento, porém, já podemos considerar que, a Educação do Campo se constituiu como um movimento de crítica a realidade da educação brasileira, particularmente uma crítica a situação educacional do povo que vive e trabalha no campo. Outrossim, os estudos envoltos da temática da Educação Infantil do Campo nos revelam que essa área de estudo ainda é pouco investigada, e que carece urgentemente de ser colocada nos contextos das pesquisas acadêmicas e cientificas.

Palavras-chave: Infância; Educação Infantil; Educação do campo; pré-escola

Introdução

A escola passou a integrar um lugar privilegiado no processo de ensino na sociedade capitalista. De acordo com Mészáros (2008, p 35) a educação institucionalizada, "[...] especialmente nos últimos 150 anos – no seu todo - serviu para gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes".

Para Zoia e Peripolli (2011), a classe dominante apropriou-se desse espaço para difundir seus saberes/interesses. Os conhecimentos, o ensino e, principalmente, a cultura historicamente construída foram reproduzidos por essa classe, sem levar em consideração para quem eles se destinavam, isto é, reproduzindo a ideologia da classe burguesa, da máquina produtiva, sem discriminar as especificidades de cada, povo, raça e cultura. Zoia e Peripolli (2011, p. 1) apontam que essa educação integra um viés burguês, "[...] em vez de atender as necessidades da classe que vive do trabalho, instrumentalizando-a enquanto classe desintegra-a".

Por esse motivo os trabalhadores ligados aos movimentos sociais tentam romper com a tradicional escola rural pensada segundo os interesses da elite burguesa. Buscam transformá-la para alcançar um ensino pensado para/pelos trabalhadores do campo e por eles produzido, em que se valorizem suas culturas, seus saberes e suas formas de trabalho. (CALDART, 2009; ARROYO, 2009; SOUZA, 2008; ZOIA E PERIPOLLI, 2011).

É nesse contexto que essa pesquisa se insere, buscamos analisar e compreender, o modelo de educação ofertada às crianças de 4 a 6 anos que vivem e vivenciam o espaço rural em Goiás, mais especificamente nos municípios que integram a microrregião de Goiânia, bem como refletir acerca da qualidade e as configurações escolares destinadas a essa parcela da sociedade. Uma vez que defendemos a educação em diferentes contextos, pensada e articulada a partir da realidade vivida por cada sujeito.

Esse projeto de pesquisa encontra-se em andamento e abrange uma investigação bibliográfica nos bancos de teses e dissertações (CAPES, BDTD), portal de periódicos (CAPES e SCIELO) e em livros que tratam da temática ora em discussão. Nossa pesquisa considera, ainda, uma etapa empírica, em que faremos o mapeamento das pré-escolas que atendem crianças da zona rural, nos municípios que integram a microrregião de Goiânia, uma das microrregiões do estado de Goiás. Após essa etapa, será escolhido um município que agrega um número significativo de crianças de 4 a 6 anos em pré-escola com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca da configuração e estrutura do atendimento ofertado a essas crianças.

Para a discussão nesse artigo escolhemos fazer um recorte do referido subprojeto destacando os principais elementos que compõe nossa investigação. Uma vez que, seria impossível analisar tão-somente neste espaço todos os objetivos que buscamos desenvolver ao longo de nosso estudo. Tal tarefa se efetivara na construção e no andamento do processo de constituição do subprojeto de pesquisa.

Criança e educação do campo em foco: o desenvolvimento do subprojeto

A inspiração para execução desse subprojeto resulta de diferentes determinantes. O primeiro deles é fruto do nosso envolvimento com as diferentes temáticas de pesquisas e estudos sobre a educação infantil desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC. O segundo é consequência do desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso realizado no ano de 2010, no curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UFG em que

nos preocupamos em compreender, ainda de maneira introdutória, o que viria a ser uma educação infantil do campo. E por fim, o terceiro é decorrente do nosso compromisso em defender uma educação infantil de qualidade, independente do contexto a qual ela esteja inserida, pois temos por premissa lutar pelos direitos da criança desde a mais tenra idade.

Neste contexto, imbuídos por esses determinantes, demos início a construção da primeira etapa da pesquisa – a construção do universo bibliográfico. Tivemos como pressuposto realizar uma revisão da literatura que favorecesse a sustentação teórica da pesquisa, o conhecimento de nossa temática e o fortalecimento dessa área de estudo. Assim, o processo de revisão da literatura, incluiu mapear as principais produções acadêmicas e cientificas através do Banco de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esse processo aconteceu a partir da seleção de alguns descritores, que nos ajudarão a identificar o lugar que ocupa nosso objeto de pesquisa no cenário de trabalhos acadêmicos e científicos.

Desde o início do levantamento nos deparamos com alguns obstáculos, dos quais consideramos serem carregados de significados. Colocaremos aqui, as primeiras impressões obtidas nesse processo. Ao inserirmos nos dois bancos de teses e dissertações o descritor "*educação infantil do campo*", nos defrontamos com um número limitado de produções. No banco da CAPES foi encontrado apenas 1 produção em nível de mestrado intitulada: 1). Os dizeres das crianças da Amazônia Amapaense sobre infância e escola. Da mesma maneira, no banco da BDTD ao registrar esse descritor, encontramos apenas 3 trabalhos de mestrado, intitulados: 1) Educação infantil do campo: a educação das crianças pequenas nas proposições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; 2) Salas extensivas de educação infantil do campo: uma experiência no município de Pancas – ES; 3) Educação infantil do campo e gestores educacionais. Essa ausência de trabalhos nos torna visível o quanto a temática da educação da infância pequena do campo é ainda pouco explorada, sendo, portanto, uma área de estudo recente e carente de investigações.

Diante desta concisa amostra de resultados, nos foi necessário ampliar o universo de buscas. Com isso, construímos um quadro maior de descritores, por meio de palavras que contemplasse o contexto da educação da criança de 0 a 6 anos em um contexto mais amplo. Dessa forma, propusemos alguns dos seguintes descritores, os quais apresentaram maiores resultados: 1) Pré-escola; 2) Pré-escola e 4 a 6 anos; 3) Pré-escola e 0 a 6 anos; 4) Educação Infantil e Pré-escola; Educação Infantil e Pré-escolar; 5) Educação Infantil e Educação do Campo; 6) Educação Infantil e Educação do Campo;

7) Educação Infantil e Rural; 8) Criança e Rural); 9) Educação do Campo; 10) Educação Infantil e Campo; 11) Educação Infantil e Rural; 12) Educação Infantil e 0 a 6 anos; 13) MST e Criança.

A razão pelo qual escolhemos essas palavras se dá pelo fato de entendermos que a educação acontece em um contexto educacional mais amplo, sobretudo a educação da criança moradora do campo. Como afirma Maria Antônia de Souza (2012, p.748) a educação do campo é uma construção coletiva que [...] adentra a instituição escola e amplia as formas de lutas por formação humana e pela efetivação de processos de conscientização política.

Nesse sentido, como o nosso trabalho engloba duas temáticas em construção – a Educação Infantil e a Educação do Campo, pudemos perceber que o elemento que une essa discussão é a criança. Mas, que contraditoriamente, muitas vezes está silenciada nas pesquisas, principalmente quando nos referimos a educação da criança moradora dos territórios rurais. De maneira ainda, introdutória, observamos a partir desse levantamento que os trabalhos que mais se preocuparam com essa discussão foram aqueles ligados ao Movimentos dos Trabalhadores Sem-terra (MST), contudo, não estão ligados a educação em um contexto formal.

O mais curioso desse fato, revela-se no segundo momento de nossa pesquisa, quando começamos a pensar na etapa empírica. Esse movimento não-linear e dinâmico de investigação nos proporciona compreender elementos que nos podem passar despercebidos se não caminharmos pelos vários processos constitutivos de nosso objeto de estudo. Assim, procurando mapear os munícipios da microrregião de Goiânia, objetivo também de nossa pesquisa, nos deparamos com uma importante informação. Enviamos um oficio de pesquisa aos 17 municípios que integram essa microrregião, perguntando-os sobre o atendimento das crianças advindas da zona rural. Apenas 2 deles nos informaram que não recebem crianças moradas do campo em turmas de pré-escola.

Isto nos, deixa ainda mais em alerta, se as pesquisas acadêmicas não têm se debruçado acerca da temática da educação infantil do campo, que lugar tem ocupado essas crianças em turmas de pré-escolas? Essa é uma questão que permeia toda a nossa investigação, obter essa resposta é um grande desafio para essa pesquisa.

Ao lado desse processo de revisão da literatura consideramos ainda em nosso estudo, os livros e trabalhos publicados por autores estudiosos dessa temática, especialmente aqueles ligados a Educação do Campo e a Educação Infantil. Revisitá-los dá suporte teórico a nossa pesquisa e nos esclarece sobre o cenário pelo qual essas duas áreas se encontram.

O referencial teorico da pesquisa: a educação do campo e a educação infantil em diálogo

Em primeiro lugar é fundamental compreender que ao utilizar o termo escola do campo referimo-nos àquelas escolas que, de acordo com a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), situam-se em área rural e/ou urbana que atendam as populações do campo, como também às turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana que recebem tais populações.

A Educação do Campo se constituiu como um movimento de crítica a realidade da educação brasileira, particularmente uma crítica a situação educacional do povo que vive e trabalha no/do campo. (CALDART,2009).

Conforme Souza (2008, p. 2),

> A perspectiva posta no debate sobre educação do campo está relacionada com as proposições dos movimentos sociais do campo, que reivindicam uma educação dos povos do campo, que valoriza a cultura dos mesmos e que contribua para a formação humana, mediante o trabalho com os conhecimentos construídos historicamente.

Neste sentido, os trabalhadores em questão, ligados aos movimentos sociais, buscam uma educação para além dos interesses econômicos ditados pelo sistema capitalista, em contraponto ao que era pensado nas escolas rurais para a educação (LEITE (2002). Também para Zoia e Peripolli (2011), esses trabalhadores procuram saber mais do que as primeiras letras, buscam uma educação de qualidade no/do campo, em que se vivencie um espaço gerador de vida e formação humana.

> As novas concepções de campo gestadas na luta dos movimentos sociais, longe da velha concepção que o ligavam à ideia do atraso; dos seus sujeitos como atrasados/ignorantes; e de educação/escola apenas das primeiras letras, caminham no sentido de que se criem novas formas de serem concebidos estes espaços e seus sujeitos. Para o campo, a possibilidade da produção da vida além da produção econômica, e, para os que ali vivem e trabalham vê-los como sujeitos de direitos (ZOIA e PERIPOLLI, 2011, p. 3).

Dessa forma, concordamos com Ghedini (2009, p. 29): "[...] falar de Educação do Campo é, antes de tudo, falar de uma história e de um processo de lutas por direitos e, neste caso específico, de uma luta por direitos vivida pelos trabalhadores do campo e camponesas desde o contexto do 'nascimento' deste país".

Percebe-se que esse cenário de investigação é diversificado. A conquista do direito a educação do campo indica que se faz necessário ultrapassar barreiras e, são inúmeros os desafios para a consolidação de programas e políticas para os filhos e filhas das comunidades do campo: as salas

multisseriadas, a relação campo/cidade; o movimento das escolas do campo e, por fim, a educação da infância nesse espaço.

Pode-se pensar na criança do campo, que vivencia as rotinas dos pais, os tempos de plantio e colheita, os ciclos de produção, o tempo das águas e estiagem, a época de reprodução dos animais, o trajeto de uma casa a outra para alcançar o trajeto do ônibus até a escola. Uma criança que, como todas as outras, têm a sua história, gosta de brincar, relacionar-se com as outras, formar amigos, conhecer novos ambientes. Ademais, pela sua condição de vida, em muitos momentos precisa deslocar-se para as escolas urbanas que não se orientam pelos princípios do campo, isolando-a e discriminando os seus valores (SILVA e PASUCH, 2008).

No entanto, sabe-se que as crianças têm o direito de brincar, fantasiar, compartilhar experiências e construir a sua identidade. Esse é um direito garantido pela Constituição Brasileira de 1988 e a LDBEN de 1996, as quais estabelecem à família, à sociedade e o poder público a responsabilidade de zelar e respeitar os direitos das crianças pequenas, garantindo o acesso a instituições educativas como creches e pré-escolas. Como as crianças da cidade as crianças do campo também são sujeitos de direitos. Possuem o direito de uma educação infantil de qualidade, com acesso a espaços e materiais organizados para que desenvolvam plenamente sua infância, além disso, tem o direito de frequentarem uma educação no campo, perto de sua família e de seu lar (SILVA e PASUCH, 2010).

É imprescindível para toda a criança desenvolver-se em um ambiente saudável e seguro, uma vez que as primeiras aprendizagens na infância são insubstituíveis. Para compreendermos essa afirmação é preciso pontuar a concepção de infância que assumimos, uma vez que, "[...] não há uma única e universal infância, pois são diferentes as formas de tratar e conceber a criança" (BARBOSA, et ali, 2008, p. 5).

Como mostra Barbosa (1997), a infância deve ser entendida no seu momento histórico, como uma etapa de desenvolvimento que tem as suas peculiaridades e precisa ser respeitado. A criança é um sujeito ativo, uma cidadã de direitos, capaz de transformar e compreender o mundo a sua volta por meio de um processo dialético de interação com o outro.

É essa educação e essa criança que se pretende compreender na pesquisa. A população do campo precisa receber uma educação *no* lugar em que vive e tem o direito de ser pensada e discutida conforme a sua cultura, os seus valores, as suas necessidades humanas, enfim, as políticas públicas

devem direcionar-se para uma educação da criança *do* campo, já mencionados de algum modo nos estudos de Caldart, Arroyo, Molina (2009).

No âmbito legal, com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, as lutas dos trabalhadores do campo ganharam ainda mais força, uma vez que a nova lei definia a educação como um direito de todos. A própria Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN) – lei n. 9394/96, no artigo 28, reconhece as peculiaridades da vida do espaço rural. Promulgou-se também, em 2002, as diretrizes operacionais para a Educação Básica das escolas do campo que foram elaboradas com a participação de organizações e movimentos sociais que, segundo Hage (2010. p.10) "[...] oportunizam a elaboração de políticas públicas que afirmem a diversidade cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia presente no campo".

No ano de 2004 realizou-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, contando com mais de mil participantes de diferentes áreas da educação. De acordo com Caldart (2012) foram mais de 39 entidades presentes neste evento, contando com organizações governamentais, não-governamentais, sindicatos de trabalhadores rurais, professores e pesquisadores das universidades e escolas das comunidades camponesas, que passaram a compor a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

O Ministério da Educação em 2004 institui, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADi), que dentre suas ações, incorpora a coordenação Geral de Educação do Campo. Representando um avanço na luta e combate dos movimentos sociais. Em 2010, [...] foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), no esforço de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com participação mais ampliada das universidades (CALDART, 2012, p. 260).

Essas premissas precisam ser consideradas também na atual conjuntura legal da Educação infantil, definida como primeira etapa da Educação Básica. Se por um lado, acontece uma intensa movimentação de Fóruns e Conferências, em prol da efetivação de uma Educação do Campo, observam-se também, contínuos esforços para alçar a configuração de uma Educação Infantil de qualidade. Isso se expressa, nas atuais reuniões do Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEB), que conta com a participação de Fóruns de Educação Infantil de 27 Unidades da Federação, todos imbuídos pela necessidade de discutir e criar estratégias para a superação das contradições existentes no atendimento das crianças de creches e pré-escolas no país.

Com a nova Emenda Constitucional nº 59/2009, a conjuntura da oferta da Educação Infantil, sofreu mudanças significativas, dada a obrigatoriedade da Educação Básica gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Acerca desse assunto, Barbosa (2011), apresenta que se percebe uma tentativa de universalização do direito a educação para todas as crianças, o que é positivo, no entanto, se acentua a desvalorização de políticas de financiamento da Educação Infantil em creches, visto a concepção ainda assistencialista veiculada a criança de 0 a 3 anos de idade.

Outra preocupação–desses Fóruns, está na aprovação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual determina a inserção da criança de 6 anos no ensino fundamental, essa modificação acontece, sem levar em consideração, aspectos fundamentais, para o pleno desenvolvimento da criança. De acordo com Barbosa (2011 p. 3),

> [...] pesquisas têm comprovado que as crianças de até seis anos precisam aprender de forma lúdica, o que não se pode realizar sem projetos curriculares e pedagógicos adequados, ambientes que tenham condições físicas e de mobiliário condizentes, horários que considerem o tempo das crianças e de suas necessidades.

Percebe-se uma preocupação com a aceleração da criança, para o ensino fundamental, mas, não se notam, uma atenção especial, aos grandes índices de fracasso escolar, ocasionados por essas determinações, realidade já identificada, em pesquisas feitas no Brasil.

É claro que, não se pode negar os avanços e conquistas, alcançados no cenário da Educação Infantil, vale ressaltar que o período entre 1980 e 1990 representou um marco em relação às lutas sociais pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos. Mudaram-se significativamente as concepções sobre a infância. A criança não precisava mais adquirir a idade adulta para se tornar importante para a sociedade; ela adquiriu status como sujeito em desenvolvimento e cidadão (BARBOSA, 1997).

Segundo Kuhlmann Jr (1998), Barbosa et al (2008) e Almeida (2010), a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN 9394/96 caracterizam um avanço para o reconhecimento da criança cidadã e portadora de direitos, promovendo assim o reconhecimento da Educação Infantil.

No entanto, ainda encontramos grandes desafios, envolta do atendimento da criança, que se acentua ainda mais quando nos referimos ao atendimento à Educação Infantil no campo. Muitos espaços rurais não possuem escolas voltadas para esse seguimento e as mães trabalhadoras que precisam inserir-se no contexto do trabalho rural não possuem um lugar adequado para deixarem seus filhos pequenos. A ausência de compromisso com a infância do campo acentua ainda mais as contradições das políticas públicas educacionais.

Os estudos até neste momento apresentados permitem evidenciar que tanto as crianças do campo quanto as das cidades são sujeitos sociais que possuem histórias e que estão inseridas em uma realidade, e em uma determinada cultura. Sendo assim, enquanto, sujeito de direitos, a criança não pode ser marginalizada, pois necessita de um lugar de qualidade para desenvolver-se junto com a sua família e a sua comunidade. No entanto, ainda são poucos os estudos que se direcionam para esta temática, a qual se faz tão importante de ser investigado. Acreditamos que a continuidade dos estudos a serem realizados neste trabalho contribuirão de forma significativa para a literatura acerca da Educação infantil do Campo, materializando-se como uma defesa por uma educação infantil de qualidade em seus diferentes contextos.

Algumas considerações iniciais: um campo de luta em construção

Com base nos dados e nas considerações dos autores que trouxemos ao longo desse artigo, pudemos perceber que, as escolas, os currículos os modelos de ensino nos espaços rurais, em sua maioria estão demarcados pela lógica urbana, direcionada pelo olhar centralizador do estado capitalista. A cultura e os saberes dos povos que vivem e trabalham com a terra foram deixados de lado por anos.

Mas, enquanto pesquisadores e instituições precisamos reivindicar, lutar e contrapor-se a esse modelo, para que haja uma concretização de uma educação no e do campo, especialmente uma educação digna e de qualidade para a criança pertencente a Educação Infantil. Enquanto sujeitos históricos, que transforma e modifica o mundo por a sua volta, não podemos deixar nos oprimir e aceitar a condição de relegados. A luta e a confiança na transformação social são o ponto de partida para superamos a lógica da luta de classes. É claro, sem deixar de ter a consciência das contradições, tensões e desafios que permeiam esse campo de discussão, a escola, os movimentos sociais e os sujeitos que nela vivem e se envolvem estão em constante movimento e construção. Ademais, temos que nos atender para o que nos diz o levantamento bibliográfico acerca dessa temática, é revelador e preocupante o quanto são escassos os estudos sobre a Educação Infantil do Campo.

A educação infantil assim como a educação do campo é uma área ainda em construção, permeada por inúmeros desafios, sobretudo aqueles ligados ao financiamento e constituição de políticas públicas. No entanto, não podemos nos acomodar e aceitar essa condição – necessitamos urgentemente demarcar e compreender o espaço que ocupa a criança da pré-escola advinda da zona rural, defendendo-o a partir do viés não só do direito ao acesso, mas deste atrelado a qualidade, o respeito e sobretudo a dignidade.

Referências

1. ALMEIDA, R, B. Concepções de infância e criança em Goiânia: sob o olhar da assistência social. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
2. ARROYO, M G., CALDART, R S., MOLINA, M. C. (Orgs) Por uma Educação do Campo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
3. BARBOSA, I. G. Formação de conceitos na pré-escola: uma versão sócio-histórica-dialética. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
4. _____Educação Infantil brasileira e a Emenda Constitucional nº 59/2009: dificuldades e perspectivas de construção de uma proposta educativa de qualidade. Salto para o Futuro, http://tvbrasil.org.br/fotos/s, p. 13 - 22,08 nov. 2011.
5. BARBOSA, I.G. et al. Infância e Cidadania: ambiguidades e contradições na educação infantil. 31ª Reunião Anual da Anped, Caxambu-MG, 2008.
6. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988.
7. _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.
8. _____. Emenda Constitucional nº 59, de 2009.
9. CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Por uma Educação do Campo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009
10. CALDART, Roseli Salete. EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: Dicionário da Educação do Campo. Org.: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.
11. GHEDINI C.M. Educação do Campo: História e processo na luta por direitos. In: MENEGAT, Alzira Salete et al. Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário. Dourados, MS: UFGD, 2009.
12. HAGE, S. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: Anais da 29ª Reunião Anual do ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos. 2006. Caxambu:ANPED.Disponívelem:http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../gt13-2031--int.pdf Acesso em: 22 de ago. 2010.
13. KUHLMANN JR., M. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
14. LEITE, S. C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
15. MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo. Boimtempo.2008
16. PASUCH, J. Múltiplos Olhares na Construção de Políticas Públicas Educacionais: a educação infantil do/no campo. 2010. (Apresentação de Trabalho/Seminário).
17. PASUCH, J. Políticas Públicas de Educação Infantil do/no Campo: Diálogos Possíveis. UNEMAT/Sinop,2008.
18. SILVA, A.P.S ; Pasuch, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo. Belo Horizonte: CD ROM Faculdade de Educação - UFMG, 2010.
19. SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.120, pp. 745-763. ISSN 0101-7330.
20. ZOIA, A; PERIPOLLI, O. DA ESCOLA RURAL À ESCOLA DO CAMPO. In: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação Humana, 2011, Florianópolis – SC. Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação Humana. Florianópolis – SC: UFSC, 2011. p. 1 - 14.

05

EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS: INSTITUIÇÕES DA INFÂNCIA NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

Maria Aparecida Costa
Mestranda PPGE/FE/UFG
cidahonorato@hotmail.com

Prof.ª Dr.ª Ivone Garcia BARBOSA
Professora da Faculdade de Educação/PPGE/UFG
ivonegbarbosa@hotmail.com

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa em andamento que busca remontar a história das instituições de educação da infância que estavam sob a administração do governo estadual nas décadas de 1980 e 1990 e que, após esse período, não se encontraram mais nessa esfera administrativa. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG) e vincula-se ao projeto "Políticas projetos e práticas" do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos. Os procedimentos que serão utilizados para conhecer o destino das instituições serão por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa documental, far-se-á uso de instrumentos para coleta de dados, diário de campo e entrevistas abertas. Para responder as questões centrais da pesquisa, foram elaboradas algumas perguntas orientadoras, dentre as quais: o Estado estruturou políticas públicas no sentido de garantir a oferta de Educação Infantil às crianças de 0 até 6 anos? Que determinantes e aspectos demarcam o processo de transição das instituições da Educação Infantil estaduais para a esfera municipal? As instituições estaduais de Educação Infantil existentes no período de 1980-1990 continuam seu funcionamento? Como se constituem hoje, com que finalidade social e quais projetos educativos elas propõem? A pesquisa pretende reconstituir elementos da trajetória da Educação Infantil e registrar o percurso das instituições do estado de Goiás nas décadas de 1980 e 1990, compreendendo a atual situação dessas instituições. O diálogo se dará com os teóricos, como Barbosa (1997, 1999a impresso, 2000, 2001, 2003, 2006), Almeida (2011), Moura (2002), Kramer (1995), Marx (2003) e os demais que se fizerem necessários por abordarem as temáticas Educação Infantil e suas instituições. Espera-se com a pesquisa contribuir para o resgate histórico das políticas públicas e educacionais para infância no Estado, podendo os resultados desta pesquisa ser apropriados por professores, estudantes e especialistas de diferentes áreas.

Palavras-chave: História; Educação infantil; Década de 1980; Década de 1990.

Introdução

Essa pesquisa assume uma perspectiva crítica para conhecer e compreender a trajetória histórica das instituições de atendimento à criança em Goiás nas décadas de 1980 e 1990, analisando as lutas, desafios, legislações que demarcam avanços e retrocessos dessa primeira etapa da educação básica. Neste sentido, a pesquisa será realizada em municípios goianos, previamente selecionados para assim, buscar identificar o que foram feitas das instituições de educação da infância no estado de Goiás, nas décadas de 1980 e 1990, que estavam sob a responsabilidade do poder público estadual. Almeida (2011) evidencia a necessidade de ampliar pesquisas sobre as instituições que trabalhavam com a criança e estavam vinculadas à Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC).

A década de 1990 representou um momento de amplas discussões sobre a criança. Esta Pesquisa está relacionada com a minha experiência profissional na Secretaria de Estado da Educação de Goiás, no Departamento de Educação Infantil, no período de 1998 a 2002. O Estado somente contou com um Departamento responsável pela criança de 0 a 6 anos, neste período.

A experiência de atuar na coordenação do Departamento de educação Infantil da Secretaria de Estado da Educação me proporcionou, ainda, a oportunidade de participar, de discussões acerca da infância junto com estudiosos como a Prof.ª Dr.ª Ivone Garcia Barbosa, o procurador do município Dr. Maurício Porfírio e representantes das Secretarias Estaduais de Educação e da Cidadania e Trabalho do Estado de Goiás. O envolvimento de todos nesses momentos reflexivos se deu por meio dos cursos de formação continuada, no Fórum Goiano de Educação Infantil, nas audiências públicas para discussão de questões relacionadas à infância e ainda na construção da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás e da Lei Complementar nº 26 de 28 de dezembro de 1998.

Com base nessas experiências, surgiram algumas inquietações e questionamentos: o Estado estruturou políticas públicas no sentido de garantir a oferta de Educação Infantil às crianças de 0 até 6 anos? Que determinante e aspectos demarcam o processo de transição das instituições da Educação Infantil estaduais para a esfera municipal? As instituições estaduais de Educação Infantil existentes no período de 1980-1990 continuam seu funcionamento? Como se constituem hoje e com que finalidade social?

Infância no Brasil e em Goiás: revendo a história

A criança durante séculos ficou sob a responsabilidade da família, espaço em que se aprendia as normas e regras da cultura. Autores como Almeida (2011), Barbosa (1997, 1999, 1999a impresso, 2000, 2001, 2003, 2006), Faria e Demartine (2002) e Palacin (1981) ressaltam que a Educação Infantil, enquanto dever do Estado e política pública é recente no Brasil, configurando uma trajetória estruturada em forma de creches, asilos e orfanatos, com caráter assistencialista, voltada, principalmente para a classe trabalhadora.

Ainda de acordo com o estudo relacionados à temática desses autores, nota-se o descaso do Estado em relação à infância, sendo que o mesmo se expressa na superposição de funções de órgãos responsáveis pela Educação Infantil. Atualmente, percebem-se iniciativas importantes em defesa da educação infantil como espaços que permita e considere a socialização.

Nas décadas de 1980 e 1990, surgiram alterações em relação à sociedade e à infância. Os movimentos para com a infância sofreram confluência de forças na medida em que, no cenário mundial e brasileiro, exigiram várias mudanças legais. A Declaração Universal dos Direitos da Criança no ano de 1959, bem como, influência de organismos internacionais como os Bancos Multilaterais de Desenvolvimento: Banco Interamericano (BID); Banco Mundial (BM) e outras organizações como Organização das Nações Unidas Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), instituições que idealizam e financiam propostas de um suposto desenvolvimento social, contribuíram para essas mudanças.

No contexto brasileiro, há documentos nacionais que contribuíram para modificações na educação infantil , entre eles , destaca-se: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei Federal n. 8.068/ 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Por intermédio desses documentos, pode-se obter uma visão clara dos direitos adquiridos pela criança, considerada cidadã e sujeito de direitos e dos caminhos tomados pelas políticas públicas destinadas à infância de nosso país.

Assim, pode-se afirmar que as décadas de 1980 e 1990 representam um avanço na história, na legislação, nas pesquisas e nas discussões gerais sobre a infância. Esses períodos são considerados marcos, sobretudo na legislação, ao decretar leis que agregaram a educação infantil ao sistema nacional de educação, caracterizando-a como primeira etapa da educação básica.

Por outro lado, a pesquisa pretende analisar de forma crítica os documentos e leis nacionais divulgados no período, observando as implicações dos mesmos na educação infantil e a forma como foram elaborados e disponibilizados pelo sistema vigente e as ideias neoliberais tão evidencializados no modelo capital.

Em Goiás não foi diferente, a década de 1990, representou um momento de ebulição. Em 1997, foi reativado o Fórum Estadual de defesa da Escola Pública para liderar a elaboração coletiva da Lei do Sistema Educativo de Goiás, que substituiria a Lei n. 8.780 de 1980. Esse fato resultará na Lei complementar nº 26 de 1998.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é desvendar o destino das instituições de atendimento à infância que estavam sob a responsabilidade do governo estadual nas décadas de 1980 e 1990 e que, após esse período, não se encontraram mais nessa esfera administrativa. Para isso faz-se necessário identificar quais são essas instituições e onde se encontram os seus documentos. Estabelecer um

diálogo com os atores que compunham esses contextos e, com base na leitura dos estudos recentes concernentes à literatura da área, evidenciar as contradições dessas políticas de atendimento que transformam as perspectivas dos direitos das crianças, garantidos pela legislação.

Caminhos téoricos e metodológicos da pesquisa

Para a realização da pesquisa faz-se necessário (re)discutir o conceito de infância, partindo da esfera ideológica, admitindo que, historicamente, as visões sobre a criança variam em diferentes grupos e organizações sociais, bem como nas diferentes culturas. Concebendo a infância como uma produção histórica, "não poderemos, hoje, na sociedade capitalista, pensá-la, em abstrato, referindo-nos à criança independentemente de sua classe social" (FARIA, 1999, p. 61).

Enquanto produção histórica, o conceito de infância torna-se uma categoria histórico-social, pois "delimita pessoas em processos de desenvolvimento, reconhecendo nelas suas peculiaridades" (ALMEIDA, 2011, p. 18).

A infância é concebida, segundo Santos (1996), como sendo uma fase do ser humano que vai do nascimento até a puberdade. E tanto a infância como a puberdade se caracterizam por crescimento extremamente dinâmico e, concomitantemente, em vários domínios do ser que caracterizam mudanças anatômicas, fisiológicas, psíquicas e sociais. O mesmo autor ainda ressalta as noções gerais e usuais de infância e adolescência e estabelece que esses termos fazem referência aos períodos de ciclo de vida com dimensões biológicas e culturais.

As práticas de controle social reestruturaram-se, a partir do século XIX, por meio de várias instituições e setores sociais que intensificaram suas preocupações com as crianças. A infância passa, então, a ser compreendida do ponto de vista jurídico e das novas ciências, que tratam o problema do menor e formulam projetos de assistência e proteção à infância abandonada e delinquente.

Diante disso, surgem articulações de ações relacionadas à saúde, filantropia e aos pedagogos (PILOTTI; RIZZINI, 1995). Em contrapartida, foram criados no Brasil vários programas estatais de intervenção desenvolvidos por influência de médicos e juristas. Por meio do exercício da medicina, dos códigos e das leis, constituiu-se o "Direito de Menores", configurando numa "normativa encarregada de enfrentar tanto a problemática dos atos antijurídicos realizados por crianças, como o que se deriva do abandono e da desproteção familiar, situações qualificadas nestas codificações como 'irregulares'" (PILOTTI; RIZZINI, 1995, p. 38).

Nesse sentido, a história da Infância no Brasil se constitui em um viés assistencial para

atendimento de crianças na qual as famílias necessitadas. Na perspectiva de Barbosa (1997), em contextos coletivos, a partir do final dos anos 1970, a educação da criança pequena começa a se configurar como demanda social mais abrangente, pautada pela exigência de direitos de trabalhadores (as) e de crianças.

O processo de expansão da educação da criança naquele período se deve, principalmente pela urbanização e à industrialização, às mudanças profundas no perfil demográfico da população brasileira, onde se destacam a queda das taxas de mortalidade infantil e o significativo declínio da fecundidade, com a consequente diminuição do tamanho das famílias, a presença mais marcante de mulheres no mercado de trabalho, a emergência dos novos movimentos sociais e de novo padrão de participação feminina, em que se insere as lutas feministas (BARBOSA, 1997). Também contribuíram para este processo a crise do governo militar, iniciada em meados dos anos 70, e a exigência de um novo formato de políticas sociais, formuladas também sob influência de propostas vindas de organizações internacionais, destacando-se Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Unesco (Organização das Nações Unidas para educação e Cultura) que combinam baixos custos, precária qualificação profissional, participação comunitária e reorganização da assistência.

Segundo Barbosa *et al* (2005), o atendimento a crianças em Goiás ocorreu nos moldes dos outros Estados brasileiros. Para as autoras "atendimento em creche no Estado surgiu por iniciativas filantrópicas ligadas às instituições de caridade, tendo sido criadas as creches *Anália Franco* (1958) e *Obra do Berço* da Irradiação Espírita Cristã (1967)". Pode-se inferir assim que a história da Creche em Goiás nasce como instituição "predominantemente de tarefa moralizadora, atrelada à idéia de prestação de favor, de doação, distanciando-se da esfera dos direitos, favorecendo posturas descompromissadas quanto à alocação de recursos oficiais, situando as propostas de educação para crianças pequenas em um caráter emergencial e paliativo (Barbosa *et al*, 2005).

De acordo com as autoras, o avanço dos movimentos sociais, conduziu a uma permanente busca de resolução dos conflitos sociais por meio de políticas de consenso, que, ainda que não expressassem real interesse na discussão histórica sobre a Educação Infantil, favoreceram sua expansão nos anos 1970 e 1980.

> Nesse contexto, a primeira creche pública – Creche *Tio Romão* – foi criada pela prefeitura de Goiânia na década de 1970, através da Fundação Municipal do Desenvolvimento Comunitário (Fundec), fundando-se, em 1983, o *Centro Infantil Tio Oscar (1983)*. Na década de 1980 outras iniciativas governamentais, como a inauguração da *Casa da Criança e do Projeto Creche* (1984) pela *Fundação das Legionárias do Bem Estar Social*, buscaram viabilizar a operacionalização de atividades com crianças na faixa etária de três a cinco anos, de famílias de média e baixa renda. O Estado manteve uma política de expansão dos atendimentos e de contratação de profissionais,

> especialistas em diferentes campos, contando com "ajuda diversa" de creches particulares de caráter filantrópico. Um seminário, de 1987, cuja temática foi a Educação Infantil apontou para uma concepção única de trabalho com creches, que foram definidas como equipamento social, auxiliar da família, destinado ao atendimento de crianças de zero a seis anos em regime de semi-internato com 12 horas diárias funcionando o ano todo (BARBOSA *et al*, 2005, p.04).

Nos anos 1990 em Goiás houve ênfase em Programas que não se destinam ao atendimento da infância pequena e às creches. Para Barbosa *et al* (2005) "desde 1995, a *Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente* (Funcad-GO), passou a gerenciar o trabalho de 86 creches sendo 83 em execução direta e 3 conveniadas, com capacidade para o atendimento de 5.590 crianças na faixa etária de zero a seis anos. O projeto *Creche - Espaço Cultural-Sócio-Educativo*, buscava uma proposta de reformulação do Projeto Creche".

Nesse sentido foi a partir de 1999, com a posse do novo governo do Estado de Goiás que as unidades contaram com um número reduzido de funcionários, "havendo a suspensão de verbas para a educação infantil e prejudicando ainda mais a qualidade do atendimento às crianças, acarretando redução do número de vagas". Assim infere-se que é nesse clima de mudanças e retrocessos que demarcam o campo da educação Infantil no plano estadual que ocorre parte da transferência das creches estaduais para o âmbito municipal (BARBOSA *et al*, 2005).

A pesquisa qualitativa abrange a obtenção de dados descritivos por meio da relação entre o pesquisador e a situação estudada. Inúmeros são os autores que se dedicam às categorizações e classificações de tipologias de pesquisa. A literatura é vasta e rica. Nesse momento não é nosso objetivo discorrer sobre os principais tipos de pesquisas utilizadas no campo das ciências sociais. Faz-se necessário fazer um recorte e relacionar os passos que se pretende traçar na investigação, tendo como possibilidade a perspectiva histórico-dialética, concebendo a investigação científica como fenômeno em constante movimento e transformação (MARX, 2003).

Cabe compreender que a atenção concebida a esse método se dá devido à concepção de realidade, de mundo, de homem e de sociedade. Tal perspectiva aponta a importância de se relacionar o plano da realidade e o plano histórico, sendo que ambos são comprometidos com uma teia de relações contraditórias e por conflitos, envolvendo a construção, a negação e a transformação dos fatos, simultaneamente. Neste sentido, Frigotto (1989) ressalta que torna-se necessário ir para além da aparência dos fenômenos, do movimento visível, da representação enquanto fenômeno meramente subjetivo.

Os procedimentos que serão utilizados para identificar o destino das instituições de educação da infância no estado de Goiás, nas décadas de 1980 e 1990, que estavam sob a responsabilidade do

poder público estadual, dar-se-ão por meio de alguns passos, como levantamento bibliográfico e pesquisa documental. Serão utilizados como instrumentos para coleta de dados o diário de campo e entrevistas abertas.

O levantamento bibliográfico favorecerá identificar as pesquisas recentes na área da Educação que remetem à educação de 0 até 6 anos e sua história. O diálogo se dará com os teóricos, como Barbosa (1997, 1999a impresso, 2000, 2001, 2003, 2006), Almeida (2011), Moura (2002), Kramer (1995), Marx (2003) e os demais que se fizerem necessários por abordarem as temáticas Educação Infantil e suas instituições.

Para o levantamento dos documentos será realizada uma pesquisa documental. Cabe destacar que a pesquisa documental implica trazer para a discussão uma metodologia que é "pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). Mas, apesar de ser pouco utilizada, ela é rica e estável de dados e favorece, como ponto de partida, identificar, a partir das marcas do passado, os rastros que vivemos no presente, para saber o que foi feito das instituições de atendimento à infância que estavam sob a responsabilidade do governo estadual nas décadas de 1980 e 1990.

Para registrar os dados obtidos por meio dos documentos, fontes primárias, utilizar-se-á um diário de campo que contemplará os elementos referentes às instituições identificadas. A opção será trabalhar com relatos escritos e orais, para o resgate de fatos importantes vivenciados neste período.

O diálogo será estabelecido com sujeitos envolvidos nas instituições que atendiam a educação infantil por meio de entrevistas abertas. O principal objetivo quanto ao uso deste instrumento será para obtenção de informações vivenciadas pelos sujeitos envolvidos nas instituições que atendiam a educação infantil como as coordenadoras, as professoras e os representantes das instituições governamentais e não governamentais que na Educação Infantil e compará-las com os dados encontrados nos documentos.

Considerações finais

A investigação possibilita perceber que a educação infantil em Goiás nas décadas de 1980 e 1990 representou um marco para a busca de direitos da criança. Espera-se que as informações, os dados acerca desse período sejam um resgate importante da história da infância. A pesquisa pretende rever a trajetória da Educação Infantil e registrar o processo percorrido, o percurso das instituições

do estado de Goiás nas décadas de 1980 e 1990 que trabalharam com a primeira etapa da Educação Básica.

Inegavelmente, o momento representa para a história da infância mundial, brasileira e goiana um espaço de importantes lutas e conquistas na educação infantil. O espaço hoje também requer novos olhares, participações efetivas na defesa de que sejam assegurados os direitos da infância.

Referências

1. ALMEIDA, Renato Barros. Concepções de infância e criança em Goiânia sob o olhar da assistência social. Goiânia: FE/UFG, 2011.
2. BARBOSA, Ivone Garcia. Formação de conceitos na pré-escola: uma versão sócio-histórico-dialética. São Paulo: FEUSP, 1997 (tese de doutorado).
3. _____. A Educação Infantil*:* perspectiva histórica, lutas e necessidades. Goiânia: FE/UFG, 1999.
4. _____. A creche: história e pressupostos de sua organização. Goiânia, 1999a. (impresso).
5. _____. Cultura, aprendizagem e formação de conceitos na escola: discutindo uma versão sócio-histórico-dialética. Brasília: Primeira Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, nov, 2000.
6. BARBOSA, Ivone Garcia; NOGUEIRA, Monique Andries. A lei de diretrizes e bases do estado de Goiás: avanços e limites no debate em torno da educação infantil. In: TOSCHI, Mirza Seabra; FALEIRO, Marlene de Oliveira Lobo (Orgs.). A LDB do estado de Goiás: análises e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001.
7. BARBOSA, Ivone Garcia, et al. Projeto políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas. Goiânia: UFG, 2003. 39p.
8. BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato Lima; MARTINS, Telma Teles. "Nem sei mais se devo ficar contente por ser criança, ou triste por ser tão fraco": ambigüidades e contradições docentes sobre a infância. In: SEMINÁRIO DAS LICENCIATURAS,V, 2006, Goiânia, Anais do evento, Goiânia, UCG, 2006. 12p. CD-ROM.
9. BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato Lima; MARTINS, Telma Teles, MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social. In: 28ª Reunião Anual da Anped, 2005, Caxambú, ANPED,2005. 17p.
10. FARIA, A. L. G.; DEMARTINE, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância* – metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
11. FRIGOTTO, Gaudêncio. O *enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
12. KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
13. LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
14. MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
15. MOURA, Maria Lúcia S. de; FERREIRA, Maria Cristina; PAINE, Patrícia Ann. Manual de elaboração de projetos de pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.
16. MOURA, Cristina Maria Gusmão. A institucionalização da assistência social como política pública em Goiânia. Goiânia: UCG, 2002.
17. PALACIN, Luiz. MORAIS, Maria Augusta S. História de Goiás. 3. ed, Goiânia: Cultura Goiana, 1981.
18. PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. A arte de governar crianças – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Ed. Universitária Santa Úrsula, anais Livraria e Ed., 1995.
19. SANTOS, Benedito Rodrigues. A emergência da concepção moderna de infância e adolescência*:* mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias. SP, 1996. (Dissertação de Mestrado).

06

A UTOPIA DE EMÍLIO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Angélica Cezário
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC GO
Profa. Orientadora: Glacy Queiroz de Roure
mangelicacezario@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é fruto parcial de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO), realizada entre os anos de 2010 a 2012. O principal objetivo do texto é apontar aspectos de como a obra *Emílio ou Da Educação*, do filósofo Jean-Jacques Rousseau, contribui para pensar a criança e a infância na modernidade em consonância com os princípios educacionais atuais para a educação infantil.

Palavras-chave: educação infantil; utopia; criança.

Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de elucidar as contribuições do filósofo Jean-Jacques Rousseau (1722-1778) para a educação na infância. A visão de criança de infância que o filósofo postula são pressupostos relevantes e que até hoje permanecem atuais para se pensar a educação infantil hodierna. Rousseau (2004) evidenciou a importância de se preservar a infância quando colocou em questão alguns princípios sobre ela e os cuidados com a criança, defendendo a ideia de que a criança passa por períodos de aprendizagens e necessidades diferentes dos adultos, expressos no seu livro *Emílio ou Da Educação*(1762).

A adequação do espaço, a valorização da potencialidade de aprender, a criação, a experiência com o mundo empírico, esperar a hora para aprender e considerar os interesses das crianças desencadeiam um novo olhar para a educação nos primeiros anos, fazendo florescer uma educação mais natural e menos enciclopédica. Assim, Rousseau colabora para a visão de uma infância romântica, pura e diferenciada da vida dos adultos.

A educação nos primeiros anos

Rousseau, certamente, foi o filósofo que pensou a infância marcando profundas mudanças em seu tempo. Quando postulou princípios sobre ela, introduzindo a ideia de que a criança passa por períodos de aprendizagens e necessidades diferentes dos adultos, no seu livro *Emílio ou Da*

Educação, provocou uma verdadeira revolução. Contrariando a visão de seu tempo, que acreditava que a criança deveria executar as mesmas funções que os adultos, Rousseau supõe que a criança está em processo de construção de suas habilidades e desenvolvendo suas capacidades para lidar com as situações do cotidiano. Não vislumbra a educação para crianças pequenas como uma modalidade específica, tal como a concebemos na educação infantil, mas fez com que a infância se tornasse relevante.

O livro *Emílio* quebra paradigmas, pois eleva a infância de modo que nenhum outro escrito havia feito. Nesta obra, a infância é revelada como um universo alheio ao mundo adulto, disposto a inventar fantasias e a descobrir a plenitude da felicidade. Quando Rousseau publicou *Emílio*, opôs-se às concepções da sociedade, dando um valor especial à criança, além de evidenciar um respeito maior para com tudo o que era infantil. Ressalta que a infância deve ser estudada com cautela, e por isso, afirma:

> Não se conhece a infância [...]. Os mais sábios prendem-se ao que os homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem (ROUSSEAU, 2004, p. 4).

Ainda mais, sugere:

> Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época em que o riso está em seus lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis tão curto que se lhes foge, e de um bem tão precioso, de que não poderiam abusar? Por que quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão velozes, que não mais voltarão para eles, assim como não voltarão para vós? Não fabriqueis remorso para vós mesmos retirando os poucos instantes que a natureza lhes dá. Assim que lês puderem sentir o prazer de existir, fazei com o que gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus o chamar, não morram sem ter saboreado a vida (ROUSSEAU, 2004, p. 72,73).

Ao analisar a infância como uma etapa especial, revelou sua importância para os homens ao apontar que é nesse período breve que a criança se relaciona com o mundo e sua natureza interior, saboreando com intensidade a vida. Rousseau (2004) reconheceu que a infância é uma dádiva da natureza que deve ser apreciada antes que os dias da trajetória humana se cessem, visto que as vivências mais significativas do percurso da vida acontecem nela.

Para ele, a natureza constituiu a criança como um ser que se desenvolve continuamente, por isso não nasce com as habilidades de um adulto. É na infância que a criança deve viver em contato com a natureza, e esta testará suas limitações para transformá-la em um adulto completo. Não concebe a criança como um adulto com "defeitos", visto que os erros e as manifestações infantis são algo típico da criança, fugindo da concepção adultocêntrica da época. Não consente com uma educação punitiva e rigorosa, já que acredita que ela é pura, não devendo ser castigada, mas orientada e educada.

Educação da natureza e educação pelos sentidos

A educação rousseauniana objetiva educar a criança por meio da natureza e dos sentidos, fazendo do processo educativo uma verdadeira experiência. No percurso de Emílio, personagem utópico do livro e seu aluno, Rousseau (2004) aponta que a bondade deve se manter em seu estado natural para preservar sua benevolência, isto é, o estado natural do homem. O homem nasce com virtudes extraordinárias, mas por causa de suas vivências pode se corromper encobrindo as suas virtudes e, como afirma Rousseau (2004), "a maior parte dos nossos males são nossa própria obra e de que poderíamos evitá-los quase todos, conservando a maneira de viver simples, uniforme e solitária que nos foi prescrita pela natureza" (p. 35). A vida sem muitas complicações é a melhor opção para o homem, pois as ansiedades e exigências que o homem civil sofre não se aproximam da vida diferente e livre do homem natural.

Se o homem ideal, na filosofia rousseauniana, está em pleno contato com sua natureza, o homem social está suscetível a alterá-la. Mas qual seria a medida ideal para formar um modelo de homem sem ser selvagem e poder enxergar a cultura e seus processos de padronização? Rousseau (2004) responde esta indagação afirmando que o homem selvagem que vive na floresta não é a sua proposta educacional. Formar um homem em contato com a natureza, que sabe viver na sociedade sem perder a sua essência naturalmente boa na constituição de uma sociedade mais interessada na realização e felicidade humana, é o seu maior objetivo.

O homem, quando se desenvolve cognitivamente, desprende-se do seu estágio natural, visto que, ao conviver em sociedade, é inevitável que o conhecimento de mundo se amplie e, assim, reflete melhor do que se estivesse sozinho. Mesmo se estivesse vivendo como um selvagem seria superior aos animais, dado que sua capacidade de refletir e saber fazer escolhas é algo próprio de sua espécie. Consegue adaptar-se às mudanças e às novas exigências, distinguindo-se dos outros animais que não possuem essa flexibilidade de compreensão e comportamento como um sujeito histórico. Na conjectura de Rousseau (2004) é no aprimoramento das faculdades superiores que o homem pode transcender aquilo que a natureza proporcionou, ou seja, se tornar humano. O homem pode manter-se da forma em que veio ao mundo ou ter a liberdade de avançar para além daquilo que lhe foi dado, e esse privilégio é restrito à humanidade.

A criança, para Rousseau (2004), é um ser que deve ser educado, pois, quando nasce, vem ao mundo pronta para aprender coisas boas ou ruins. Possui predisposição para se desenvolver em todos os níveis, sendo que ela pode aprender inclinando-se para coisas que não convêm, pois tudo depende da forma que canaliza suas tensões.

> Nascemos capazes de aprender, mas sem nada e nada conhecendo. Acorrentada a órgãos imperfeitos e semi formados, a alma não tem nem o mesmo sentimento de sua própria existência, os movimentos, os gritos da criança que acabam de nascer são feitos puramente mecânicos, carentes do conhecimento e de vontade (ROUSSEAU, 2004, p. 46).

Dessa forma, todo ser humano nasce disposto a tomar conhecimento das coisas, e isso faz com que a infância seja uma potência para o imprevisto. Posto assim é possível afirmar que a natureza humana é instintivamente criadora quando segue sua força natural. O homem que é criado segundo a sua gênese se torna dono de suas opiniões, pois o principal atributo do homem é gozar de sua liberdade, como afirma Rousseau no livro *Contrato Social*:

> A educação rousseauniana pode ser comparada a metáfora da ideia de cultivar plantas, pois é um processo longo e duradouro, mas que gera bons frutos, modelando os alunos com sua dinâmica e metodologia, ao afirmar que "Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação" (ROUSSEAU, 1977, p. 8).

Segundo Rousseau (2004), o sujeito não deve permanecer no plano empírico em um processo educativo, mas aprender na hora certa os conceitos mais complexos. Primeiro é necessário que as crianças aprendam por meio dos objetos e sensações empíricas, para depois compreenderem elementos mais abstratos. Rousseau também enfatiza que "A experiência antecipa as lições [...]", apontando que é de muita importância a criança permanecer no plano sensorial (educação negativa) para apreender as primeiras sensações do mundo e depois alcançar a razão (ROUSSEAU, 2004, p. 48). Este filósofo não se apressa em adiantar o conhecimento para os alunos e nem de ensinar aquilo que, segundo as suas percepções, não podem compreender. Tais princípios vêm ao encontro da proposta de educação infantil contemporânea, valorizando um currículo significativo para as crianças.

A obra *Emílio* enaltece a bondade humana, elevando aquilo que o homem tem de inato e potencialmente bom e que, com o auxílio de uma boa educação, pode ser preservado. Aponta em *Emílio* que a educação deve acontecer, mas deve ser cuidadosa para não impedir a autonomia e a liberdade dos alunos que estão sendo educados de forma mais humana. Rousseau (2004) sinaliza que, se uma criança for educada com os princípios da educação natural, tem mais possibilidades de revelar suas boas qualidades. Ao pressupor uma sociedade ideal, propõe um modelo de educação que não se pauta em demandas rápidas pela aprendizagem precoce, mas em atitudes de respeito ao tempo da infância como um período em que a razão científica não deve estar presente.

Os princípios da educação negativa

Considerando as especificidades do tempo da infância, Rousseau (2004) leva em consideração o mundo da criança em suas particularidades. Para tanto, a educação negativa não deve

se preocupar com o repasse dos conteúdos complexos, pois, para Rousseau, as crianças só conseguem trabalhar em um plano abstrato na idade da razão, que se inicia aos 12 anos. Antes disso, elas permanecem em um plano sensorial, desenvolvendo aquilo que está ao alcance das suas sensações. A única razão que a criança deve exercer na educação negativa é a razão sensitiva, isto é, a razão e a percepção dos sentidos.

A educação, que tem por interesse trabalhar somente conceitos abstratos, usa mais palavras do que as habilidades dos alunos, pois transmite aquilo que pode ser repetido pelas crianças e não compreendido. Para o estudioso das obras de Rousseau, Danilo Streck (2008, p. 39) também afirma que, de acordo com Rousseau, uma educação erudita forma "falantes" com respostas enfeitadas e que não sabem propriamente a essência das coisas que enunciam.

Nas palavras do filósofo, uma educação negativa

> Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que soubesse distinguir a mão esquerda da mão direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio da educação (ROUSSEAU, 2004, p. 97).

Rousseau (2004) critica o racionalismo técnico e o saber erudito, ensinado precipitadamente às crianças, já que não conseguem entendê-lo. Os anos iniciais são os mais importantes, pois é neles que as crianças aprendem muitos elementos da vida. É na infância que todos os homens são iguais em condição, pois a natureza preparou algo especial para essa etapa: o plano das sensações. O educador deve deixar que a criança tenha suas primeiras experiências ao máximo conforme sua faixa etária (STRECK, 2008).

Ao mostrar a importância da proteção do adulto para com a criança, Rousseau estabelece uma linha tênue em relação à orientação e à permissão que ela deve ter em suas experiências para aprender. Como a criança está em processo de construção de si, não há uma maneira melhor do que ajudá-la a se compor, aproveitando as situações que acontecem no cotidiano de sua vida. As etapas da vida se encarregarão de moldar a criança para que seja um adulto afortunado, sem hábitos supérfluos.

Ainda mais, destaca que o desejo de aprender é mais importante que os próprios conteúdos e exemplos fictícios e, caso a leitura seja aplicada no tempo errado, poderá trazer complicações, tendo sempre em mente que não se deve apressar para educar, como o pensador nos mostra: "Sacrificai na infância um tempo que ganhareis com juros numa idade mais avançada" (ROUSSEAU, 2004, p. 98).

Deste modo, não é interessante ensinar tudo à primeira vista, pois a criança perderá a vontade de aprender e ficará desestimulada com os desafios que ainda não pode corresponder.

Ao conceber uma criança livre e autônoma, Rousseau propõe uma educação proveitosa para a vida e para o conhecimento de si. Todo processo de aprendizagem é efetivado enquanto o aluno está consciente, comportando-se de maneira pensante, criando hipóteses para elaboração do conhecimento, visto que para entender o mundo é necessário ter uma relação direta com ele.

É importante considerar que nem tudo o que o adulto valora está no nível de compreensão da criança. O entendimento, quando é íntegro, possui uma base mais sólida para ser utilizado na vida. As crianças são dotadas de curiosidade e vontade de aprender, porém é necessário viabilizar suas aprendizagens para que ela aprenda de maneira natural, sem adiantar sua formação. Emílio, nas descrições de Rousseau, é um aluno equilibrado que aprende na medida em que amadurece em seus estágios. Ele vai aprender somente o que for útil para o seu cotidiano e lhe fizer sentido, mantendo-se consciente no processo de aprendizagem.

> Já disse que os conhecimentos puramente especulativos pouco convinham às crianças, mesmo nas proximidades da adolescência; no entanto, sem fazê-las entrar muito fundo na física sistemática, fazei com que todas as suas experiências unam-se uma à outra por algum tipo de dedução, para que com o auxílio dessa cadeia elas possam colocá-las em ordem o seu espírito, e lembrar-se delas quando preciso; pois é muito difícil que fatos e até raciocínios isolados se mantenham por muito tempo na memória, quando não se têm meios de levá-los até ela (ROUSSEAU, 2004, p. 231).

O conhecimento genuíno, na perspectiva desse filósofo, parte de uma base empírica para depois ser pensado de forma mais elementar. A brincadeira infantil se encaixa nessa perspectiva ao vermos que ela pode acontecer na infância juntamente com as experiências empíricas, pois dessa forma a criança terá mais possibilidade de apreender as sensações que na idade da razão serão desenvolvidas ao criar, fantasiar e ser livre para se manifestar.

> Cérebros bem preparados são os monumentos em que com mais segurança se gravam os conhecimentos humanos. Não haveria algum meio de reunir tantas lições esparsas em tantos livros num objeto comum que fosse fácil de ver, interessante de seguir e pudesse servir de estimulante, mesmo nessa idade? Se pudermos inventar uma situação em que todas as necessidades naturais do homem se mostrem de uma maneira sensível ao espírito de uma criança e em que os meios de satisfazer essas necessidades se desenvolvam sucessivamente com a mesma facilidade, é pela pintura viça e ingênua destes estados que deveremos dar o primeiro exercício à sua imaginação (ROUSSEAU, 2004, pp. 243 e 244).

Parte das proposições de Rousseau entende que a criança só volta sua atenção para as coisas que lhe desperta a atenção, ou seja, somente aquilo que faz parte de seus interesses. A infância é o período de guardar na memória as sensações percebidas dos objetos para que na idade da razão eles

possam ser teorizados, ao considerarmos que é melhor aprender exercitando os órgãos, sentidos e sensinilidades (STRECK, 2008).

No livro *Compreender Rousseau*, Matthew Simpson (2009) salienta que a consciência só formula ideias na medida em que possui uma base empírica para suportá-las. No entanto, faz-se necessário introduzir o mundo sensorial para as crianças primeiramente, dado que as ideias são as extensões daquilo que foi compreendido pelos sentidos. Também aponta que Emílio recebeu uma educação voltada para "ajudar seus órgãos e seus sentidos" a trabalharem de forma correta, sendo poupado de ações ruins que a cultura humana propicia (SIMPSON, 2009, p. 162).

A partir do ideal de Rousseau, surgiu a valorização da família como uma instituição absoluta, sendo a criança um membro importante dentro dela, cuja educação seria um elemento fundamental em sua vida. Desta forma, a infância passa a se relacionar com o conhecimento escolar de tal modo que educação e infância se complementam. É na escola que a infância passa a se ligar com o conhecimento científico e adota suas discursividades. A relação que ela estabelece com o conhecimento, com o professor e com os adultos que a cerca vislumbra o amadurecimento de suas faculdades, sem desrespeitar seus interesses e seu tempo próprio de aprender.

Algumas considerações

Nos tempos em que a escolarização rápida das crianças urge e aflora, com a finalidade de atender a uma rapidez pela instrumentalização dos saberes e da preparação técnica, endossa-se a crença de que a escola prepara para as obrigações da vida em sociedade .Neste panorama, pensar a infância em Rousseau é tarefa complexa e exige uma profunda leitura na contramão dos princípios do pragmatismo pedagógico. A infância contemplada como uma etapa importante e a educação realizada nesse período devem considerar as capacidades das crianças e favorecer experiências, que são axiomas semeados pelo filósofo da infância e que não podem ser ocultados.

Embora não seja possível que na educação infantil a educação de Emílio seja realizada na abordagem de Rousseau, as marcas que esse pensador deixa ao longo do tempo permanecem atuais. A ausência da necessidade de aligeirar os conteúdos na educação infantil e o profundo respeito à infância e à criança indubitavelmente fazem parte dos princípios da educação realizada nos primeiros anos.

A educação infantil é um tempo de desfrute da infância, período em que a experiência com o mundo, com os sujeitos e com os acontecimentos da vida se faz presente. É nessa etapa da vida

que a educação de forma integral, que visa formar um sujeito mais humanizado e crítico, acontece. Frente a esse desafio, a obra *Emílio* é fonte abundante de reflexões para o fazer e o pedagógico

Referências bibliográficas

1. ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1981.
2. BADINTER, Elizabeth. Um amor conquistado: o mito do amor materno. Trad. Walter Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
3. CERIZARA, Ana Beatriz. Rousseau: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 2008.
4. ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou Da Educação. São Paulo: Marins Fontes, 3ª ed., Trad. Roberto Leal Ferreira, 2004.
5. _____. O Contrato Social. Tradução de Mário Franco Nogueira. São Paulo: Presença, 1977.
6. SIMPSON, Mathew. Compreender Rousseau. Petrópolis: Vozes, 2009, pp. 147 a 182.
7. STRECK, Danilo R. Rousseau & a educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 31 a 45.

07

TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO COMO PROCESSOS CONSTITUINTES DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa1
Professora Dra. Ivone Garcia Barbosa
UFG/Faculdade de Educação/ Núcleo de Estudos e
Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec)
Agencia Financiadora: capes
dinarapereira@uol.com.br
ivonegbarbosa@hotmail.com

Introdução

O artigo tem por objetivo discutir a constituição da identidade docente relacionando-a com a formação inicial, em Pedagogia e com os cursos de formação continuada. Para tanto, realizou-se a discussão sobre o conceito de identidade cunhado por Ciampa (2001), e o conceito de subjetividade, apresentado por González Rey (2003). Buscamos em Marx (2012), de forma sintética o conceito de trabalho, entendo-o como uma construção histórica no qual o homem transforma a natureza e a si mesmo.

Nos estudos de Azzi (2012), discutimos o conceito de trabalho docente, constituindo-se dos saberes pedagógicos construído pelo professor no cotidiano de sua ação docente, e do conhecimento pedagógico, sendo este, elaborado por pesquisadores e teóricos da educação.

Ao final do artigo realizamos uma discussão das respostas de oito professoras que trabalham diretamente com as crianças de 0 a 2 anos, em creches públicas no interior de Goiás, quando perguntadas sobre a contribuição ou não do curso de Pedagogia, e dos cursos de formação continuada para a construção da sua identidade docente.

As respostas das professoras apontam para a contribuição do curso de Pedagogia em suas formações, o que segundo Kaddouri (2009), evidencia uma relação de engajamento, porém em sua maioria relatam que na graduação aprenderam a teoria e que nos cursos de formação continuada, aprendem na prática o necessário para o trabalho docente com as crianças.

Identidade

Quando nos perguntamos quem somos, encontramos uma série de respostas; somos filha, mãe, esposa, professora, trabalhadora, estudante, dentre outros significados que tornam-se parte da vida de cada um, de sua identidade.

Mas como se dá o processo de construção de uma identidade? Que elementos a constituem?

Para González Rey (2003, p. 202),

> ...a constituição social do indivíduo é um processo diferenciado, em que as conseqüências para as instâncias sociais implicadas e para os indivíduos que as firmam dependem de diferentes modos que adquirem as relações entre o indivíduo e o social, dentro das quais ambos os momentos têm um caráter ativo.

Para o autor o indivíduo constitui e é constituído pelo social, de forma simultânea e dialética, apresentando a categoria de subjetividade social, como um sistema complexo, que se dá de forma simultânea entre o social e o individual. O sujeito nesta perspectiva não é um bloco fechado, e não se resume as influências do seu meio social, mas atua sobre este numa relação de reciprocidade e simultaneidade.

Assim, a subjetividade individual se forma e se transforma, sendo esta constituída por um sujeito ativo, que gera sentidos e significações no que faz, e simultaneamente recebe destes espaços sociais mediadores, como a família, a comunidade, a escola, etc, elementos que influenciam diretamente em sua identidade.

Ciampa (2001), aborda o conceito de identidade destacando a sua importância e ao mesmo tempo, mostra a dificuldade em traçar um conceito que leve em conta a sua complexidade e movimento.

Para Ciampa (2001, p. 61)

> Podemos imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como uma totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança.

O autor traz como primeira noção de identidade, os conceitos de diferença e igualdade como categorias de um grupo social. Assim, somos iguais porque somos brasileiros e somos diferentes dos estrangeiros, somos iguais porque somos mulheres e diferentes dos homens. Para o autor, um grupo se identifica pela sua prática, seu fazer, pensar, sentir e pelo seu trabalho.

O que o autor apresenta é uma identidade que se efetiva cotidianamente, em que o limite indivíduo e sociedade se confunde, ou se funde em uma transformação que não é de ações abstratas, mas que acontece no movimento de ações concretas e históricas. Neste movimento real o indivíduo se constitui em um ser multifacético, em que é uno e humanidade ao mesmo tempo.

Para Ciampa (2001, p. 67)

> Em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito. Quando estou frente ao meu filho, relaciono-me como pai; com o meu pai, como filho; e assim por diante.

Brzezinski (2002), chama a atenção para a construção da identidade pessoal e de identidades coletivas. Segundo a autora, a identidade pessoal é configurada pela história e experiência pessoal, implicando em um sentimento de unidade e continuidade, ao passo que a identidade coletiva, se processa no interior dos grupos que fazem parte da sociedade e promovem um status social.

Trabalho e Identidade docente

Para abordar a identidade docente, faz-se necessário conceituar o trabalho docente, pois a identidade profissional dentro de uma perspectiva sócio-histórico-dialética, constitui-se na ação cotidiana da sala de aula, na interação que o professor estabelece com os alunos no trabalho de ensinar e aprender.

Marx (2012), concebe o trabalho como atividade vital para o ser humano. Nele, o indivíduo se realiza e se humaniza, tendo o trabalho, como uma mediação de suas relações com a natureza, consigo mesmo e com a sociedade. Para o autor, o homem realiza o seu trabalho de forma consciente em busca de um objetivo específico, que envolve planejar antes de agir.

Para Marx (2012, p. 211)

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Assim, o homem é um ser histórico e social, sendo o trabalho a forma histórica da atividade humana. Concebe o ser humano como um ser genérico, cuja atividade deve ser livre e consciente. Sendo um ser genérico, o homem torna-se um indivíduo particular, uma totalidade, e ao mesmo tempo um indivíduo coletivo, pois se apropria do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Com a realização do trabalho o homem sente-se útil, pois imprime em sua ação uma vontade conscientemente guiada para uma transformação. Assim o seu trabalho envolve criação e autoria, sendo um trabalho inteiro.

Azzi (2012) apresenta o trabalho docente enquanto prática social, em que o professor mobiliza os seus saberes docentes e os conhecimentos pedagógicos que possui para ensinar aos alunos. Para a autora, no trabalho docente estão contidos os saberes pedagógicos, que são adquiridos pelo professor no cotidiano de sua ação docente em sala de aula. O cotidiano apresenta ao professor uma série de desafios, que o faz mobilizar saberes e conhecimentos científicos, além de habilidades relacionais e afetivas para realizar o seu trabalho enquanto práxis.

É práxis porque entende-se o trabalho docente enquanto ação transformadora consciente, em que o professor planeja as suas atividades com vistas a transformar uma realidade concreta, Azzi (2012).

Para Barbosa, Alves e Siqueira (2015p. 4)

> Entende-se, daí, que o trabalho docente que se apresenta aparentemente como um ato individual, é histórico, passa por transformações tanto do ponto de vista político quanto social. O professor, quando exerce essa função social, traz consigo a história da constituição da identidade social e profissional, sendo esta compreendida não apenas como marca pessoal, mas como a expressão do coletivo e do histórico no sujeito.

Na concepção histórico-dialética, o indivíduo é ao mesmo tempo único e uma coletividade, pois traz em si os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, no que se refere às especificidades da sua formação. Nesse sentido, o professor possui uma identidade, decorrente das relações sociais constituídas, nos vários grupos dos quais faz parte.

Outro autor que discute a construção da identidade, e como estas são constituídas é Mokhtar Kaddouri (2009). Para Kaddouri, as identidades são definidas como processos que se constituem de forma dinâmica, em constante construção, reconstrução e desconstrução. O autor apresenta a terminologia, dinâmicas identitárias e as define como uma totalidade constituída de componentes indissociavelmente complementares e interativamente conflituosos.

Estes componentes são as identidades herdadas, que nos remetem a família, a uma origem; as identidades adquiridas, ligadas as nossas posições e pertencimentos sócio-profissionais, e também as identidades que dizem respeito ao nosso projeto de vida, ou o projeto de si para si. O projeto identitário pretendido corresponde à análise consciente do próprio sujeito, do que ele é, e o que projeta para si mesmo. Evidencia também o projeto que outra pessoa que seja significativa tem para si, o projeto de si para o outro.

Kaddouri (2009, p.27)

> Como já dissemos em outra oportunidade (Kaddouri, 2002b), nossa identidade comporta, em sua singularidade, uma pluralidade de dimensões identitárias (profissionais, sociais, familiares, de formação...). Cada um de nós, dependendo dos casos e das situações de interação social, mobiliza a ou as dimensões identitárias que correspondem aos campos de atividades nos quais nos encontramos implicados. Essa mobilização dimensional não se faz de maneira isolada com relação à totalidade. Essa totalidade alimenta e é ela própria também alimentada por cada um de seus componentes.

Assim, diante de várias situações vivenciadas, um componente identitário pode entrar em tensão com outro componente, como o caso da estudante que precisa optar pelo trabalho ou pelo estudo, por não conseguir realizar as duas atividades simultaneamente.

As tipologias propostas por Kaddouri (2009), são descritas como dinâmicas de continuidade identitária, que diz respeito ao projeto de manutenção de si mesmo, e dinâmica de transformação identitária, objetivando a construção de uma nova identidade.

O autor apresenta o conceito de gestação identitária, como um novo projeto de identidade, que passará por fases de confirmação, reconstrução e redefinição de si. Aborda a destrutividade identitária, decorrente de uma interiorização consciente ou inconsciente de eventos destruidores, tais como trajetórias familiares, sociais e escolares, que o sujeito pode superar com ajuda, ou aumentar o seu desespero e passar para uma dinâmica de aniquilamento, quando o sujeito perde o sentido de sua existência e a confiança em si mesmo.

Relação da formação e as dinâmicas identitárias

Trabalhando na assessoria pedagógica da Educação Infantil de uma rede municipal de ensino, possibilitou viver uma série de experiências em relação à formação profissional. Tínhamos como dinâmica de trabalho, um encontro mensal cujo objetivo era a formação continuada dos professores da educação infantil.

Em 2014 trabalhamos diretamente com 27 professoras dos berçários I e II, que atuavam diretamente com as crianças de 4 meses a dois anos de idade, com uma carga horária de 60 horas semanais.

Em um desses encontros as professoras responderam a um questionário que dentre outras questões, indagava sobre a contribuição ou não dos cursos de formação inicial, no caso o curso de Pedagogia e os cursos de formação continuada, para a construção da sua identidade docente.

Para Kaddouri (2009), a relação com a formação jamais é neutra, e para que se dê de forma eficaz, é preciso que a formação faça parte da identidade visada pelo professor. Em sua pesquisa, ele

encontrou cinco relações possíveis no que diz respeito a formação dos professores e seu envolvimento, ou não com a mesma. São elas; a relação de engajamento, desengajamento, ambivalência, indiferença e hostilidade.

O engajamento pode ser autônomo, quando parte do próprio sujeito e não tem auxílio algum do seu empregador, ou sustentado quando o projeto de si para si encontra de modo complementar o projeto de si para o outro, ou seja, existe correspondência entre a vontade do empregador e a busca de formação pelo professor.

A relação de desengajamento ocorre quando a formação é oferecida pelo empregador, mas não faz parte da estratégia identitária do professor, podendo resultar no abandono da formação ou no desengajamento afetivo, quando o adulto é obrigado a freqüentar a formação até o fim. Outra forma de relação seria o desengajamento frontal, há resistência a formação, podendo conduzir a um boicote coletivo da mesma.

Na relação com a ambivalência os indivíduos podem estabelecer duas atitudes opostas; se engajar na formação quando esta é percebida como um componente da estratégia identitária, ou desistir em troca de outros meios julgados mais importantes.

A relação de indiferença mostra que as pessoas não têm a formação como parte do seu projeto identitário, e por fim a hostilidade, em que as pessoas implicadas são contrárias a oferta da formação.

Como explicitado anteriormente, as professoras dos berçários I e II responderam a um questionário, em que duas perguntas diziam respeito às contribuições ou não do curso de Pedagogia e dos cursos de formação continuada para a construção de suas identidades docentes. Apresentaremos abaixo uma breve discussão das respostas dadas pelas professoras nos questionários.

Sobre o papel do curso de Pedagogia e os cursos de formação continuada, na constituição de sua identidade docente, o que dizem as professoras...

Professora 1 “O curso de pedagogia não me satisfez como os cursos de formação continuada, pois em várias situações sentia-me forçada em realizar as matérias que são da grade curricular mas que, naquele tempo não me chamavam a atenção.”

"Hoje tenho prazer em trocar as experiências vividas, pois dividindo a teoria com a prática me torno um profissional mais completo."

Professora 2 Na verdade o curso de pedagogia não me ajudou na parte pedagógica, aprendi só na teoria..."

"Já os cursos de formação continuada, eu posso dizer que todos os que eu fiz até hoje contribuíram muito para o meu aprendizado e minha prática pedagógica em sala."

As professoras ao afirmarem que o curso de Pedagogia não "ajudou na prática", evidenciam o desengajamento com o curso, como afirma Kaddouri, muitas vezes não há identificação do sujeito com a formação da qual ele faz parte, daí o sentimento de ser forçada a realizar algo que não compreendia a necessidade.

Outro aspecto relevante é que os cursos de formação inicial possuem uma sistematização diferente dos cursos de formação continuada. A sistematização do curso, a forma de avaliação, unidas muitas vezes a falta de tempo para estudos, e a realização de trabalhos, torna-se árdua a graduação. Outro aspecto a ser observado é que essas professoras em sua maioria possuem mais de 10 anos de trabalho na educação infantil. Sabemos que em muitos cursos de graduação em Pedagogia a educação da criança de 0 a 3 anos praticamente não existia. Foi somente a partir de 2006, que os cursos de Pedagogia inseriram em sua grade uma disciplina que contemplasse o desenvolvimento de crianças pequenas.

Quanto aos cursos de formação continuada evidenciam o gosto por este tipo de formação, pois nestes cursos conseguem ver sentido e "união" da teoria com a prática. Podemos dizer que existe uma relação de engajamento. Sabemos que nenhuma prática existe sem uma teoria que a sustente.

Para Azzi (2012), o trabalho docente do professor torna-se práxis, união da teoria e prática, na medida em que o professor ao ensinar, propõe uma ação consciente e planejada no sentido de transformar uma realidade. Quando a professora diz que a pedagogia não a ajudou na parte pedagógica, podemos entender a parte pedagógica, como a prática da sala de aula.

Professora 3 " O ensino superior nos fornece bastante suporte teórico que se faz necessário a prática pedagógica."

"Os cursos de formação continuada nos oferece na prática o que necessitamos para a aplicação em sala de aula."

Professora 4 "O curso de Pedagogia para mim foi a base teórica da minha identidade profissional. Porém o que se percebe é o entrelaçamento da teoria com a prática que não houve durante este período de formação inicial."

"A formação continuada a meu ver foi a confirmação prática do fazer pedagógico."

Sujeito 5 "O curso de Pedagogia para mim foi importante, porque aprendi algumas teorias que serviram para a minha prática docente."

"Porém através dos cursos de formação continuada é que percebi o que realmente precisamos aprender.

Professora 6 "O curso de Pedagogia me ajudou a ser uma pessoa reflexiva, a pensar e repensar toda a minha prática.

As professoras 3, 4 e 5, evidenciam que o curso de Pedagogia oferece o suporte teórico e o estudo da teoria, visto que a prática decorre desta, mais mostram também a contradição quando dizem que não houve união da teoria com a prática. Para Alves (2002, p. 152) "...a teoria é uma dimensão inseparável da atividade empírica, constituindo uma totalidade de partes contraditórias e antagônicas que se diferenciam e se completam dialeticamente."

Possivelmente ouve uma relação de engajamento com o curso de Pedagogia. Em relação aos cursos de formação continuada, mostram que estes são os que alicerçam suas práticas em sala de aula.

As professoras 5 e 6 mencionam que o curso de Pedagogia foi importante para o estudo de teorias que auxiliaram na realização da prática docente, porém ressaltam que é nos cursos de formação continuada que realmente aprendem. Segundo Kaddouri, podemos dizer que existe aqui uma relação de ambivalência, quando menciona que o curso de Pedagogia auxiliou na realização da prática docente, mas aprendeu mesmo nos cursos de formação continuada.

Para Limonta e Silva, (2013, p. 176), " O trabalho docente, por sua condição histórica, está inserido numa lógica de produção (tanto na formação quanto no exercício do trabalho) que o subordina aos critérios do mercado capitalista." As autoras evidenciam o quanto os professores estão sobrecarregados e precarizados na realização do trabalho docente. As políticas educacionais

priorizam as formações aligeiradas e tecnicistas, lançando sobre o professor todas as responsabilidades pela sua formação e adequação as novas exigências do mundo contemporâneo.

Não existe tempo para uma formação política e teórica consistente, único meio para se conseguir um trabalho que vise à emancipação humana em todos os seus aspectos e a realização profissional. A necessidade da profissionalização, e a pouca oferta de trabalho, tem feito com que os professores se tornem vítimas da lógica do mercado. Os cursos de formação continuada tornam possível uma progressão e um pequeno acréscimo nos salários hoje defasados.

Professora 7 "A Pedagogia proporcionou-me subsídios teóricos, metodológicos e filosóficos que me acompanharão por toda a minha trajetória profissional, alicerçando minhas ações docentes."

"Os cursos de formação continuada ainda foram poucos os quais participei, mas acredito serem de extrema importância para ampliar as possibilidades de minhas práticas."

Professora 8 " Meu curso de Pedagogia me ajudou bastante a realizar o meu sonho profissional. Porém todos os cursos de formação continuada pude adquirir mais autonomia e confiança de ministrar aulas bem diversificadas. Nesses encontros podemos conhecer novos objetivos e habilidades para desenvolver nossos trabalhos em todas as áreas do desenvolvimento das crianças."

As professoras 7 e 8, evidenciam a importância dos cursos de Pedagogia para o embasamento teórico, metodológico e filosófico que serão a base de sua atuação docente. Podemos perceber uma relação de engajamento com o curso de formação de base.

Ao ressaltarem a importância dos cursos de formação continuada para ampliar as praticas, mostram que ocorre um amadurecimento decorrente da ação docente cotidiana, e os esforços realizados pelas professoras para que o trabalho docente, responda as necessidades de aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Podemos observar em algumas respostas a separação entre teoria e prática. Para as professoras entrevistadas os cursos de Pedagogia se dedicam a ensinar teorias, que em sua maioria estão distantes das práticas que ocorrem nos berçários das escolas de educação infantil. O trabalho docente nos berçários por sua especificidade e a necessidade das professoras realizarem as atividades relativas a higiene e alimentação, faz com que muitas vezes as vejam como práticas, sem perceber a dialética e a necessidade diária do conhecimento teórico para atender as demandas das crianças.

Destacam o caráter prático da formação continuada, bem como a troca de experiências entre as colegas, o que enriquece as práticas realizadas. Ao analisar as respostas percebemos as relações de engajamento, desengajamento e ambivalência. Não apareceram respostas que fossem classificadas nas relações de hostilidade e indiferença, apresentadas por Kaddouri (2009).

Considerações finais

O propósito deste artigo foi discutir o conceito de identidade docente e seus elementos constitutivos, relacionando-os com a formação inicial e continuada. Realizou-se um estudo sobre as dinâmicas identitárias de Kaddouri (2009) e suas tipologias. Além dos artigos para a discussão teórica, utilizamos uma pequena amostra de um questionário respondido por professoras que trabalham com crianças de 0 a 2 anos, em creches públicas de uma rede Municipal de Educação do interior de Goiás.

Constatou-se que a construção da identidade docente decorre das várias experiências e do contexto histórico e social em que o sujeito vive, do qual decorrem suas possibilidade e impossibilidades de ação.

Sobre os cursos de formação inicial e continuada a maioria das professoras manifestaram a importância de sua realização para o exercício da profissão, mas evidenciam em suas respostas a dicotomia entre teoria e prática, salientando que o curso de Pedagogia trata da teoria, enquanto que nos cursos de formação continuada se aprende o que fazer na prática com as crianças.

Ao analisar as respostas percebemos o predomínio das relações de engajamento com a formação, ou seja, é possível dizer que os professores participaram dos cursos de Pedagogia, porque faz parte de um projeto de si, porém mostram que nos cursos de formação continuada percebem mais objetivamente o que as crianças precisam para o seu desenvolvimento e aprendizagens.

Referências

1. ALVES, N. N. de L. Elementos mediadores e significados da docência em educação infantil na rede Municipal de Ensino de Goiânia. Goiânia: FE/UFG, 2002 (Dissertação de Mestrado).
2. AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8ed. São Paulo: Cortez, 2012. (p.36-69).
3. BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; SIQUEIRA, T. A. T. M. O trabalho docente na educação infantil: uma perspectiva dialética. Disponível em: file:///D:/Dados%20 Usuários/Downloads/ALVESNancy.pdf >. Acesso em 16 de março de 2015.
4. BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalidade docente. Brasília: Plano Editora. 2002. 196p.

5. CIAMPA, Antônio da C. Identidade. In Psicologia Social: o homem em movimento/ Silvia T. M. Lane, Wanderley Codo (orgs). São Paulo: Brasiliense, 2001.
6. GONZÁLEZ R.; Fernando L. Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural/ Fernado Luiz González Rey: tradução Raquel Souza Guzzo; revisão técnica do autor. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
7. KADDOURI, Mokhtar. Dinâmicas Identitárias e Relações com a Formação. In Professores: Identidade, profissionalização e formação/ Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.
8. LIMONTA, Sandra V.; SILVA, Kátia Augusta C. P. C. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In. LIBÂNEO, José Carlos; SUZANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED: América, 2013. (p. 173-188).
9. MARX, Karl. O processo de trabalho ou o processo de produção de valores em uso. In: O Capital. (Volume 1, Parte Terceira, Capítulo V). 30 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. (p. 211 – 219).

08

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA SÓCIOHISTÓRICODIALÉTICA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Araújo Caixeta da SILVA
Mestranda PPGE/FE/UFG
aline1313@gmail.com
Prof.ª Dr.ª Nancy Nonato de Lima ALVES
Professora da Faculdade de Educação/PPGE/UFG
nancynlalves@gmail.com

Resumo

O artigo apresenta pesquisa teórica sobre o desenvolvimento e a apropriação da linguagem escrita na perspectiva sócio-histórico-dialética, com o objetivo de refletir acerca das implicações dessa apropriação no trabalho pedagógico com a escrita em instituições de Educação Infantil. Este estudo compõe uma pesquisa de Mestrado, em andamento, na qual se investigam as interações das crianças com a linguagem escrita na Educação Infantil no município de Aparecida de Goiânia-GO. A referida investigação é subprojeto da pesquisa "Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas", do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos - NEPIEC, e vincula-se à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. Compreende-se a escrita como sistema complexo de signos e significados, portanto, um instrumento cultural pleno de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados. A apropriação da escrita é o início de um longo processo de desenvolvimento de funções psicológicas complexas na criança que requer condições específicas e intencionalmente organizadas, que favoreçam a compreensão da função social da escrita pela criança. Dessa forma, destaca-se a grande relevância do trabalho pedagógico intencionalmente planejado nas instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: Linguagem escrita – Desenvolvimento Infantil – Educação Infantil

Introdução

A apropriação da linguagem escrita frequentemente é pensada apenas pelos aspectos mecânicos da escrita, desconsiderando o importante papel que essa aquisição ocupa no desenvolvimento cultural e psíquico da criança. Dessa maneira, não é reconhecido queaprender a ler e a escrever é um processo fundamental na constituição do sujeito, pois possibilita o domínio de "um sistema simbólico extremamente complexo que cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento" (MELLO, 2009, p. 23).

Nesse sentido, o presente artigo aborda a apropriação da linguagem escrita pela criança pequena, bem como as implicações pedagógicas dessa apropriação para o trabalho pedagógico em instituições de Educação Infantil. Fundamenta-se na perspectiva sócio- histórico-

dialética – conforme definida por Barbosa (1997)[91] – destacando a produção de Vygotsky[92] e outros estudiosos da temática, para os quais. a escrita é compreendida como sistema complexo de signos e significados, portanto, um instrumento cultural pleno de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados (VYGOTSKY, 1991; 1994; 2001; BARBOSA, 1997; MELLO, 2009; 2010).

Este estudo compõe parte da discussão teórica de uma pesquisa de Mestrado, em andamento, que investiga as interações das crianças com a linguagem escrita na Educação Infantil no município de Aparecida de Goiânia - GO. A referida pesquisa é subprojeto da pesquisa "Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas", do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos - NEPIEC, e vincula-se à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás.

Considera-se relevante realizar essa investigação no contexto da Educação Infantil, pois uma das finalidades desta primeira etapa da Educação Básica é propiciar condições para que as crianças se desenvolvam como pessoas plenas e de direitos, participando ativamente da sociedade em que estão inseridas. Nesse sentido, é primordial que o processo educativo promova a superação das relações imediatas do sujeito com o mundo, mediante a apropriação de instrumentos e signos que constituem a produção histórica da humanidade, da qual faz parte a cultura escrita.

O Desenvolvimento da Linguagem Escrita: a escrita como instrumento cultural complexo

A compreensão da apropriação da linguagem escrita, na perspectiva sócio-histórico-dialética, se vincula ao entendimento do desenvolvimento humano como um processo não linear, culturalmente produzido que provoca transformações qualitativas, "passando por um mesmo ponto a cada nova revolução" (VYGOTSKY, 1994, p.74). As funções psíquicas tipicamente humanas, ou superiores – como fala, pensamento, memória mediada, atenção voluntária e imaginação –

[91] A teoria vygotskyana recebeu várias denominações, no Brasil, ficando, mais recentemente reconhecida como psicologia histórico-cultural. Neste artigo, em consonância com os estudos e publicações realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos - NEPIEC, empregamos a designação "psicologia sócio-histórico-dialética" proposta por Barbosa (1991; 1997) para denominar a produção dos autores russos Vygotsky, Luria, Leontiev e colaboradores, bem como, do francês Wallon.

[92] As traduções das obras apresentam diferentes grafias do nome de Vygotsky, sendo assim, no presente texto, será utilizada a grafia conforme apresentada na obra referenciada.

aparecem primeiramente como atividade compartilhada nas relações entre as pessoas e vão sendo internalizadas e apropriadas tornando-se características individuais. Portanto, são enraizadas e procedem da própria cultura e não apenas de maturação de componentes biológicos do organismo. A formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança, por sua vez, resultam do processo de internalização e apropriação daquelas funções. Isto ocorre somente nas relações com parceiros mais experientes que apresentam a ela o mundo e a cultura, os instrumentos e signos com seus respectivos modos de uso social, favorecendo o seu domínio pela criança (MELLO, 2009). A escrita situa-se como instrumento cultural complexo, dentre esses instrumentos e signos que a criança precisa dominar e aprender a utilizar para sua interação com o mundo e com as pessoas.

Segundo Vygotsky (1994), a linguagem escrita "é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais" (VYGOTSKY, 1994, p. 140). Como explica Mello (2009), a escrita representa a fala, que, por sua vez, representa a realidade. Por isso, a escrita é uma representação de segunda ordem. Dessa forma, entre o objeto e a escrita não há uma relação direta, mas uma relação mediada pela fala, isto é, o que se escreve não tem relação com a aparência ou forma daquilo que está sendo representado, escreve-se o nome do objeto, a ação, a ideia. A criança deve compreender que a escrita é uma representação de uma representação, ou seja, uma representação de segunda ordem. Isso só será possível pelo desenvolvimento da função simbólica da consciência, possibilitando a percepção de que um objeto, um gesto, uma palavra podem ser usados para representar outro (MILLER; MELLO,

2008). Nesse processo, a criança se apropriará da escrita enquanto instrumento – de ação e de pensamento – à medida que o elemento intermediário da fala desaparece, o que acontece de forma gradual e mediatizada, e a escrita passa a representar diretamente os objetos e as situações do mundo real, tornando-se uma representação de primeira ordem.

Vygotsky (1991) afirma que a aquisição dessa linguagem ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa,originando uma mudança radical das características psicointelectuais gerais da criança. Nesse sentido, conforme afirmam Miller e Mello (2008), a aprendizagem da escrita provoca um salto qualitativo no desenvolvimento da inteligência de quem aprende a ler e a escrever, uma vez que esse aprendizado amplia e desenvolve os mecanismos cerebrais utilizados para pensar. A apropriação da escrita enquanto instrumento cultural exige o exercício de um conjunto de

funções intelectuais e nisso consiste sua complexidade e sua importância para o desenvolvimento humano.

Ao compreender a linguagem escrita nesta perspectiva, fica claro que o domínio de um sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa. Pelo contrário, esse domínio é o início de um longo processo de desenvolvimento de funções complexas na criança. Assim, conforme explicita Vygotsky (1994), a única forma de nos aproximar de uma compreensão adequada de como se constitui a linguagem escrita é entender como ocorre o que o autor chama de pré-história da linguagem escrita.

A pré-história da escrita começa com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança. Vygotsky (1994) afirma que o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança. Podem-se destacar dois domínios nos quais os gestos estão ligados à origem dos signos escritos: nos rabiscos (desenhos) e nos jogos (brincadeiras) das crianças. Considerando que a aquisição da língua escrita é a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade, que medeia a relação e interação na própria realidade, é de fundamental importância para esse processo o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e da brincadeira, uma vez que estes são também atividades de caráter representativo, assim como a linguagem escrita.

No ato de desenhar, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos. Inicialmente, as crianças desenham de memória, reproduzindo não só o que veem, mas sim o que conhecem. Com muita frequência, os desenhos infantis não só não têm relação com a percepção real do objeto como, muitas vezes, contradizem essa percepção. Um exemplo disso são os "desenhos de raios X" (VYGOTSKY,

1994, p. 148), nos quais as crianças podem desenhar tanto o exterior quanto o interior dos objetos e seres representados. Nesse momento, as crianças não se preocupam muito com a representação figurativa, pois elas tentam identificar e designar mais do que representar. Para o autor, o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. A criança desenha contando uma história, constituindo-se em um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. Já na brincadeira, o próprio movimento da criança, seus gestos atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significados. Conforme explicita Vygotsky (1994), não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado, e sim, a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica da brincadeira das crianças. Ao longo do desenvolvimento da criança, um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria,

tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Esse processo representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, Vygotsky (1994) considera a brincadeira de faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é também um sistema de simbolismo de segunda ordem.

O desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras (VYGOTSKY, 1994, p. 153). Assim, para chegar à escrita, a criança precisa compreender que é possível "desenhar" a fala e o próprio pensamento, assim como desenha pessoas, objetos, situações. Aqui se iniciará outro processo de apropriação da forma, ou seja, dos signos da escrita que permitem compor as palavras ou as ideias. Nesta perspectiva, o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita.

As implicações pedagógicas destes pressupostos teóricos levam a acreditar que o ensino precisa orientar-se no sentido de promover aprendizagens que propiciem saltos qualitativos no desenvolvimento. Isso significa favorecer a formação e apropriação de novos afetos, pensamentos, ações, conhecimentos, valores, que possibilitem a mudança na atividade e no lugar da criança nas relações sociais.

Considerando que a criança está inserida em uma cultura letrada, exposta aos diferentes usos e significados da linguagem escrita, percebe-se que a apropriação desta linguagem é um direito da criança. Nesse caso, é função da Educação Infantil assumir seu importante papel para que a escrita se torne um instrumento de expressão e conhecimento do mundo para uma criança leitora e produtora de textos. Dessa forma, destaca-se a grande relevância do trabalho pedagógico intencionalmente planejado, o qual possibilitará a apropriação da linguagem escrita pela criança.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil: a linguagem escrita como direito da criança

A ênfase que é dada a mecânica de ler o que está escrito, recebeu duras críticas de Vygotsky (1994), pois acaba por menosprezar a linguagem escrita e sua amplitude. Ensina-se, na maioria das vezes, às crianças a desenhar letras e construir palavras com essas letras, fazendo estritamente, um treinamento artificial que "[...] requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar-se fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano" (VYGOTSKY, 1994, p. 139). Esse "entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita" apontado por Vygotsky (1994, p.140) ainda é percebido atualmente em instituições que atendem a

Educação Infantil. Dessa forma, professores e crianças tendem a entender a escrita como uma complicada habilidade motora.

Em direção oposta, o autor evidencia como sendo de fundamental importância a necessidade de que o ensino tenha uma organização na qual a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças e não sejam utilizadas de maneira artificial, sem cumprir suas funções reais, reduzindo-se apenas "para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante" (VYGOTSKY, 1994, p. 155). A leitura e a escrita devem ser percebidas e ensinadas como algo de que a criança necessite para interagir e atuar no mundo. Isso significa que as atividades de ler e escrever precisam compor os motivos da ação e do pensamento infantil, o que implica a construção de sentidos. Como afirma Mello (2009), aprender envolve atribuir um sentido ao que se aprende. Só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto e que atua motivada por esse objetivo é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade.

Reafirmando essa premissa de Vygotsky (1994) acerca do ensino da escrita, Mello (2009) explicita que as novas gerações se apropriam dos instrumentos culturais criados pelos homens ao longo da história à medida que realizam com esses instrumentos as atividades para os quais eles foram criados. No caso da escrita, é necessário utilizá-la segundo a função social para a qual ela foi criada – escrever, registrar vivências, expressar sentimentos e emoções e comunicar-se. Contudo, as atividades geralmente utilizadas para ensinar a escrever em instituições educacionais nem sempre correspondem à sua finalidade. Ante a complexidade da escrita, professores(as) buscam facilitar o processo, iniciando pelo ensino das letras e sílabas isoladas. O problema é que, ao tentar simplificar o processo, perde-se de vista a função social da escrita.

> Esse trabalho com letras e sílabas dificulta a percepção pela criança de que a escrita é um instrumento cultural. Escrever, em lugar de expressar uma informação, uma emoção ou um desejo de comunicação, toma para a criança o sentido de atividade que se faz na escola para atender a exigência do professor. Da mesma forma se dá com a leitura. E esse sentido marca a relação que a criança vai estabelecer com a escrita no futuro: ao enfatizar o aspecto técnico começando pelo reconhecimento das letras e gastando um período longo numa atividade que não expressa informação, ideia, ou desejo pessoal de comunicação ou expressão, a escola acaba por ensinar à criança que escrever é desenhar as letras, quando, de fato, escrever é registrar e expressar informações, ideias e sentimentos. (MELLO, 2009, p. 26-27)

No que se refere ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/ CNE, 2009) indicam explicitamente que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem assegurar experiências que, dentre outras aprendizagens:

> possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; (BRASIL, 2009)

Baptista (2010) afirma que como sujeitos que desejam novos conhecimentos, as crianças buscam compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente, dando sentido a eles e deles se apropriando. Assim, a escrita exerce forte influência sobre a criança que, ao mesmo tempo, pela interação, apropria- se dessa cultura escrita, transformando-a e sendo por ela transformada. Como Vygotsky (1991) explicitou, a criança reelabora, reconstrói, reformula elementos constitutivos da linguagem escrita, lançando mão de sua(s) forma(s) peculiar(es) de pensar e agir no e com o mundo, ao mesmo tempo em que se constituem novas formas de ação, interação e pensamento, mediadas pela escrita.

O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil precisa cumprir o direito da criança se apropriar e significar a cultura escrita, tornando-se leitora e produtora de textos de maneira crítica, criativa, o que pressupõe criar situações significativas de aprendizagem. O aprendizado da escrita deve ocorrer concomitantemente ao desenvolvimento de outros conhecimentos, considerando sempre a capacidade de interação dessa criança, que é capaz de utilizar os meios e os símbolos existentes na sociedade onde está inserida. Apropriar-se da escrita, enquanto objeto de conhecimento e instrumento cultural da sociedade letrada, é necessário para uma participação efetiva da criança nessa sociedade.

Vários estudos afirmam que desde os primeiros contatos com a linguagem escrita, a criança manifesta interesse em compreender seu funcionamento, como explica Baptista (2010) que "o desejo de compreender o sistema de escrita e dele se apropriar é fruto da interação da criança com a cultura escrita" (p. 03). Mello (2009) destaca que, na Educação Infantil, não se deve começar por propor atividades de escrita para a criança, mas exercitar seu desejo de expressão. Isso acontece quando a criança é convidada a contar suas histórias de vida e de imaginação para o grupo; quando se contam histórias para ela, e se propicia que as histórias sejam recontadas por ela depois; quando sua observação é estimulada, sua participação é solicitada na solução de problemas e na discussão de temas que serão estudados, enfim, "é uma questão de permitir à criança exercitar seu papel de protagonista neste seu processo de aprender e tornar-se cidadã". (MELLO, 2009, p. 33)

É importante frisar que mesmo em uma sociedade letrada, a cultura escrita não é "dada" aos seus falantes. Não é um processo "natural" que ocorreria espontaneamente pela simples convivência cotidiana. Segundo Smolka (1999), as crianças, mesmo inseridas na sociedade letrada, em contato com diversas situações de escrita, precisam interpretar os signos escritos, significar e

ressignificar esses signos e entendê-los no contexto dessa sociedade. Assim, o(a) professor(a), na sistematização desses conceitos, precisa compreender de que modo a criança apreende a linguagem escrita.

Sendo assim, entende-se que o desafio da Educação Infantil está em promover momentos para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, convivendo com a organização do discurso escrito e experimentando de diferentes formas os modos de pensar escrito, conforme afirma Britto (2012). Nesse sentido, o papel da instituição e do(a) professor(a) de Educação Infantil no trabalho com a cultura escrita é proporcionar às crianças a interação com o mundo da escrita e com a escrita no mundo, de forma sistematizada, possibilitando-lhes decifrar, utilizar, ampliar e apropriar-se da cultura letrada na qual está inserida cotidianamente. Assim, é essencial o planejamento de situações nas quais as crianças possam vivenciar as práticas que envolvem essa cultura escrita, considerando as necessidades e os interesses constituídos na infância.

Considerações Finais

O trabalho pedagógico com a linguagem escrita ainda é objeto de divergências na Educação Infantil, visto que, frequentemente, a aquisição da escrita é associada ao treino de habilidades motoras, voltadas para a relação entre grafia das letras aos sons correspondentes, em práticas escolares geralmente orientadas segundo um modelo mecânico e externo, que privilegia a repetição e a memorização. Compreender o trabalho pedagógico com a linguagem escrita como instrumento cultural complexo, na perspectiva sócio-histórico-dialética, implica rever as formas de apresentação dessa linguagem para as crianças, almejando a formação de leitores e produtores de texto. A partir das discussões apresentadas ao longo desse texto, foi possível perceber que quando se inicia a relação da criança com a escrita por seu aspecto técnico, ocupa-se uma grande parte do tempo de aprendizagem da criança com o treino motor, relegando a segundo plano a linguagem escrita viva, além de retirar o direito da criança de viver a infância e se relacionar com o mundo, aprendendo a se desenvolver.

Assim, reitera-se a necessidade de se buscar estudos e pesquisas acerca das relações acerca da apropriação da escrita e do processo de desenvolvimento infantil, bem como das implicações pedagógicas dessas relações para a educação da criança pequena para que, a partir da compreensão desses processos, se proponha procedimentos adequados para a formação de uma criança leitora e produtora de textos.

Referências

1. BAPTISTA, M.C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. Anais do I Seminário Currículo em Movimento: Perspectivas atuais. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, 2010.
2. BARBOSA, Ivone Garcia. Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico- dialética. São Paulo: FE/USP, 1997 (Tese de Doutorado)
3. BARBOSA, Ivone Garcia. Psicologia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. Goiânia: FE/UFG, 1991 (Dissertação de Mestrado)
4. BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2009.
5. BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância. Campinas: Autores Associados, 2012. [p. 03-19]
6. MELLO, Suely Amaral. O Processo de Aquisição da Escrita na Educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e MELLO, Suely Amaral (orgs.). Linguagens Infantis: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2009. [p. 21-36]
7. MELLO, Suely Amaral. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico- Cultural. In: Psicologia Política, vol. 10, nº 20, p. 329-343, jul-dez, 2010. MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. O Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita em Crianças de 0 a 5 anos. Curitiba: ProInfantil Editora, 2008.
8. SMOLKA, A. L. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1999.
9. VYGOTSKY, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes,2001.
10. VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et all. Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. São Paulo: Editora Moraes, 1991.
11. VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

09

EDUCAÇÃO INFANTIL: ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL

Christine Garrido Marquez;
Ivone Garcia Barbosa
Faculdade de Educação/PPGE/UFG
ivonegbarbosa@hotmail.com

Resumo

Nossa pesquisa compõe um dos vários subprojetos que ora encontram-se em desenvolvimento, integrados ao projeto *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Realizamos uma reflexão crítica, buscando compreender as orientações conceituais e políticas do Banco quanto à Educação Infantil, a partir dos anos noventa. Com base em uma perspectiva sócio-histórico-dialética, desenvolvemos uma pesquisa documental e bibliográfica. A Educação Infantil vem ocupando espaço na agenda do Banco Mundial, desde os anos noventa, monitorada pela visão economicista que fundamenta suas políticas globais, setoriais, especialmente as políticas educacionais, pautada em preceitos econômicos e na redução dos gastos públicos, incorporada como componente dos projetos financiados, muitas vezes através de programas alternativos informais de baixo custo.

Palavras-chave: Banco Mundial. Educação Infantil. Políticas de Educação Infantil.

Introdução

> Quando se consideram as organizações intergovernamentais como atores sociais, que contracenam com outros atores nacionais na arena de negociações das políticas sociais, conhecê-las, estudá-las, pesquisá-las e divulgar estas informações pode tornar-se uma ação política.
>
> *Fúlvia Rosemberg*

Neste artigo, apresentamos o resultado de parte de nossa investigação, destacando reflexões sobre a inserção do Banco Mundial no seio políticas da Educação Infantil. Nossa pesquisa compõe o projeto *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (BARBOSA, 2003).

Dentre as organizações internacionais escolhemos pesquisar as propostas do Banco Mundial, em função da transformação do mesmo, nos últimos anos, numa importante agência internacional técnica em matéria de política educacional e de financiamento para este setor. Suas políticas e estratégias vêm sendo universalizadas, como

receituário único, independentemente da história, cultura e condições de infraestrutura de cada um dos países em desenvolvimento que recorrem aos seus empréstimos/orientações.

Com base em uma perspectiva sócio-histórico-dialética, desenvolvemos uma pesquisa documental e bibliográfica. A questão central a que nos propusemos responder no limite deste artigo, que foi tratada ao longo da pesquisa (MARQUEZ, 2006) e relaciona-se com debate proposto pelo *Simpósio Temático 12: Educação Infantil: pesquisas e práticas em foco*, diz respeito quais as orientações conceituais e políticas do Banco Mundial para a Educação Infantil pública no Brasil a partir dos anos noventa?

O Banco Mundial e as políticas de Educação Infantil

A atuação global do Banco Mundial, desde sua criação em 1944, traduziu numa trajetória onde as alterações nos objetivos a serem alcançados foram modificando seu sentido ao longo do percurso histórico.

Ao analisar as fases de atuação do Banco Mundial no Brasil, tomando como referência a evolução da distribuição setorial dos empréstimos para projetos de investimento, Gonzalez et al. (1990) observa que a formulação de políticas globais e setoriais torna transparentes tais políticas e influencia, com semelhante ênfase, a agenda dos países clientes, inclusive do Brasil. A intervenção sistemática do Banco nas políticas, estratégias, programas e reformas da educação pública foram construídos no transcorrer da história educacional brasileira, com o consentimento e a participação dos setores governamentais. A atuação do Banco no Brasil não obedeceu uma trajetória linear ao longo do tempo, pelo contrário, refletiu as inflexões da instituição desde o início de suas atividades até os dias atuais.

O Banco Mundial iniciou sua atuação no Brasil nos anos de 1949 e investiu ao longo destes em infraestrutura econômica, energia, transportes, agricultura, indústria, projetos sociais, com ações dirigidas aos setores de educação, saúde, nutrição, desenvolvimento urbano, abastecimento de água e saneamento básico.

O Banco vem adquirindo expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras, desempenhando o papel, junto aos países mais pobres, de estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e articulador da interação econômica entre as nações, ocupando desta forma posição nuclear no processo de cooperação internacional.

A partir dos anos noventa, tem investido na formulação, implementação e monitoramento de políticas públicas para primeira infância nos países em desenvolvimento, especialmente no Brasil. É significativo observarmos que, nos dois documentos de *Políticas Setoriais de Educação* (1995, 2000a) e nos documentos referentes ao Brasil (2002a, 2002b, 2003b, 2003c, 2004b) o Banco Mundial afirma, com semelhante ênfase, a relevância e a necessidade de implementação de programas de desenvolvimento da primeira infância, em função destes serem um investimento no futuro, tanto em termos sociais como econômicos.

As orientações políticas e conceituais do Banco Mundial para a Educação Infantil brasileira estão presentes também numa proposta homogênea e articulada, no estudo analítico *Brasil desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas* (2002a) que reafirma a importância de se investir nos primeiros anos de formação de uma criança. Neste estudo analítico (2002a), o termo *desenvolvimento da primeira infância* (DPI) inclui serviços devotados ao crescimento físico e intelectual de crianças de zero a seis anos em creches, pré-escolas, visitas domiciliares por profissionais treinados, serviços de saúde e nutrição e educação de pais.

O relatório apresenta diversos estudos da experiência internacional citados pelo Banco Mundial (1995, 1998, 2000a), os quais descobriram que as crianças pequenas expostas a programas de desenvolvimento da primeira infância têm melhores resultados na escola do que as que não participaram destes programas. Os principais resultados citados foram: melhor saúde e nutrição; índices mais altos de inteligência; maior número de matrículas escolares; menores índices de repetência e evasão; maior participação de mulheres na força de trabalho e desenvolvimento das funções de linguagem, pensamento e sociabilidade. Segundo a literatura de desenvolvimento, estudada pela equipe educacional do Banco, "um programa nacional abrangente de serviços para a primeira infância é uma forte arma contra a pobreza ao construir o capital humano, um dos melhores investimentos que um país pode fazer em seu desenvolvimento" (BANCO MUNDIAL, 2002a, p. viii).

No entanto, apesar da análise sobre os benefícios dos programas de desenvolvimento da primeira infância, o estudo analítico (2002a) focalizou a pré-escola, tendo como justificativa a limitação de dados referentes ao atendimento de crianças de zero a seis anos, analisados na elaboração do mesmo. Apesar desta justificativa, ao longo do documento são citados dados sobre creches e pré-escolas brasileiras distintamente e dados

em que não há distinção entre creche e pré-escola. Além disso, o estudo ressalta que os dados detalhados fornecidos por um dos documentos analisados – *Pesquisa sobre Padrões de Vida 1996/97* do IBGE (1997) – tornaram possível, pela primeira vez, mensurar os efeitos de longo prazo da educação precoce. Um outro aspecto que consideramos digno de ressaltar é que, os estudos operacionais citados pelo Banco Mundial (1998, 2002a) demonstram a importância das condições ambientais e dos estímulos apropriados nos primeiros anos de vida, pois a maioria das ligações neurais se formam durante os três primeiros anos de vida e o desenvolvimento do cérebro tem impacto direto sobre a capacidade cognitiva. O efeito da desnutrição nas crianças de zero a oito anos, também, pode ser devastador e duradouro, prejudicando o desenvolvimento cognitivo e comportamental, a educabilidade e a saúde reprodutiva, debilitando a produtividade da força de trabalho. Segundo o Banco já que as falhas do crescimento "ocorrem quase exclusivamente durante o período intra-uterino e nos dois primeiros anos de vida, a prevenção de impedimentos ao crescimento, da anemia ou da xeroftalmia exige a concentração de intervenções nesses períodos" (1998, p. 11).

Cabe-nos questionar, contudo, se a limitação de dados seria realmente a razão para focar o estudo na pré-escola, já que ao longo do documento são apresentados dados, tanto referentes à creche como à pré-escola, ou se a razão seria a lógica econômica, – que restringiria o atendimento à pré-escola, devido às orientações presentes nos documentos do Banco (1995, 1998, 2000a) –, com vistas à racionalização dos gastos públicos com educação, inclusive, educação infantil e de fomentar a expansão das escolas privadas e das financiadas pelas comunidades.

Neste contexto, é significativo analisarmos a crítica de Lauglo (1997) às políticas educacionais do Banco Mundial que refere-se aos resultados dos estudos e pesquisas contratados ou conduzidos pelos seus consultores. Observa-se um risco de relações íntimas entre os formuladores da política do Banco e os pesquisadores cujos trabalhos são utilizados como base para decisões, bem como ignoram-se as pesquisas cuja hipóteses, metodologias e resultados estão distantes das orientações globais e setoriais que prevalecem no Banco. Este tem tanta força financeira quanto poder de informação, apesar de limitar-se a prestar atenção seletiva aos estudos quantitativos que consideram a educação dentro de um paradigma de função produtiva. O modelo, particularmente presente nos estudos realizados, encomendados ou publicados pelo Banco, tem como indicador chave a *avaliação custo-benefício*, incluindo nos benefícios principalmente as *taxas de retorno*.

A afirmação de Lauglo (1997), também presente nas análises de Coraggio (2000) e Torres (2000), possibilita-nos observar que o desenho dos estudos de diagnóstico/avaliação dos documentos referentes ao desenvolvimento da primeira infância (1995, 1998, 2000a, 2002a) foram orientados por uma análise econômica, buscando avaliar a cobertura, custo e impacto medidos através de aferição do estado de nutrição, de inteligência, de habilidades cognitivas, e através dos resultados educacionais, porém, raramente, do desenvolvimento social. A análise econômica opera, comparando os benefícios dos custos, tanto no nível de cada criança, como da sociedade como um todo, calculando a *taxa de retorno*, medida em termos do potencial de empregabilidade e dos ganhos futuros de quem se educa. A relação *custo-benefício* e a *taxa de retorno* constituem as categorias de análise dos documentos citados, a partir das quais definiram-se a proposta educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a qualidade dos programas de desenvolvimento da primeira infância.

Tanto nas pesquisas referenciadas pelo Banco, como nos seus documentos (1995, 1998, 2000a, 2002a), o principal objetivo que vem sendo proposto para o desenvolvimento da primeira infância, particularmente nos países em desenvolvimento, é o da prevenção do impacto da desigualdade econômica, especialmente prevenção do fracasso escolar – mais do que habilitadora do êxito escolar –, uma estratégia para o aumento da eficiência, conforme salientam Rosemberg (2001a, 2002b) e Torres (2000). Na concepção do Banco, a qualidade e a eficácia da educação da primeira infância são medidas em função do desempenho e do rendimento posteriores da criança na escola, efetivando-se em termos de custos financeiros, com economia de recursos que seriam investidos em repetência, evasão e fracasso escolar.

O Banco Mundial, baseado em seus documentos setoriais de educação e estudos realizados, propôs a implantação de, no estudo analítico (2002a) para as políticas e programas de educação da primeira infância brasileira, *programas informais* e *serviços* de desenvolvimento da primeira infância prestados por *organizações não-governamentais* (ONGs). Além disso, questionou as políticas de Educação Infantil que favorecem programas formais.

> Dados os recursos insuficientes do governo, é viável examinar o papel de sistemas informais alternativos e de sistema de ONGs que podem ajudar a

> fortalecer, ou que podem até mesmo agir como substitutos para as creches e pré-escolas tradicionais.
> Avaliações de programas informais de DPI e de programas de ONGs bem direcionados também sugerem que vale à pena dar uma avaliada na política brasileira de educação da primeira infância, que favorece serviços de primeira infância centralizados e exclui outros modelos (BANCO MUNDIAL, 2002a, p. 30).

De acordo com o Banco (1998, 2002a), diversos estudos retratam que a diversidade e a disparidade de condições econômicas, políticas, sociais e culturais variam entre os países e dentro dos países, de forma que não se pode promover de maneira universal uma única abordagem para o desenvolvimento da primeira infância, sendo importante identificar uma série de modelos eficazes em vez de enfatizar um só modelo. Em muitos países, diferentes tipos de programas formais e informais coexistem lado a lado. Uma pergunta é sempre formulada por parte dos países clientes ao Banco: será que os programas informais são efetivos em promover o desenvolvimento da criança nos países em desenvolvimento? Para o Banco Mundial (2002a):

> [...] os programas informais para a primeira infância podem ser extremamente custo-efetivos. De formato flexível e de administração mais barata que o jardim de infância formal, os programas informais podem trazer múltiplos benefícios. Se usados para melhorar as habilidades das mães, eles podem beneficiar, além da criança que visam, os parentes mais jovens. Programas informais de DPI geralmente modelam-se de forma a suprir as necessidades individuais da comunidade e aparecem em diversos formatos, tais como creches em casa, jardins de infância comunitários dirigidos por mães ou lições de rádio. Os programas informais são geralmente gerenciados por paraprofissionais treinados, com assistência das mães participantes. Muitos programas fornecem principalmente serviços de cuidados de até 40 horas por criança por semana. Em conclusão, ao trazer os serviços de DPI para casa, os programas informais dão a muitas crianças o acesso a serviços que trazem um benefício visível e aos quais elas não teriam acesso de outra forma (p. 31-32).

Rosemberg (2002b) questiona as orientações políticas do Banco para a educação da primeira infância e a sua incorporação pelos governos nacionais, pois seu discurso sobre a equidade social, de gênero e raça, redunda, na maioria das vezes, em atendimento incompleto e de baixa qualidade, provocando novos processos de exclusão social, pois destinam-se, especialmente, aos segmentos mais pobres da população, sendo que estes, "da ótica de políticas afirmativas, necessitam de e têm direito a programas

completos e estáveis como medidas de correção das injustiças que vêem sofrendo histórica e sistematicamente" (p. 57).

Além disso, Rosemberg (2002b) ressalta que nem sempre os programas informais são baratos, pois envolvem custos indiretos, por vezes altos, sendo que o caráter de emergência e improvisação destes programas tende a aumentar seus custos quando perduram por um longo período de tempo. O próprio Banco (1998) ao analisar a relação custo/benefício e a diferença entre um serviço de qualidade e um serviço deficiente pontua que medidas para contenção dos custos, implementadas pelo Banco, em geral não reduziram os custos e comprometeram a qualidade de alguns programas informais de desenvolvimento da primeira infância.

O Banco Mundial vem financiando dois tipos de projetos de desenvolvimento da primeira infância: *projetos autônomos* e *projetos do setor social* com componentes de desenvolvimento infantil. Estes projetos incluem diversas modalidades de programas formais e informais, com diferentes objetivos, denominações e estratégias de implementação, adaptados aos contextos diversos dos países mutúarios.

É interessante observarmos a utilização da terminologia: educação e desenvolvimento da primeira infância, educação inicial e pré-escola nos documentos e publicações citadas. O Banco Mundial, ao apresentar suas propostas de educação da primeira infância vem denominando-as de *Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância*, *Desenvolvimento da Primeira Infância* ou *Desenvolvimento Inicial da Criança*, as quais, em linhas gerais, especificam a educação de crianças de zero a seis anos.

Rosemberg (2002b) alerta para que a literatura reserva a expressão *Educação Infantil* para países desenvolvidos, e *Desenvolvimento Infantil* para países em desenvolvimento. Em países como o Brasil, o conceito ou a expressão *Desenvolvimento Infantil* pode driblar a regulamentação educacional que preconiza padrões institucionais e profissionais para a Educação Infantil, como formação profissional prévia dos professores, proporção adequada adulto-criança, instalações, equipamentos, respeito à legislação trabalhista, possibilitando a racionalização dos custos dos projetos e programas em detrimento da qualidade. Neste sentido Rosemberg (2002a) ressalta:

> Ora, no campo da educação infantil, o Banco Mundial entra no Brasil com uma nova concepção: a de 'desenvolvimento infantil', que, a meu ver, não

> significa apenas alteração de terminologia. Significa, sim, alteração de concepção, pois programas para desenvolvimento infantil podem ser implantados pelas mães, por visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa. E mais: no bojo de programas 'focalizados' para o combate à pobreza corre-se o risco (já conhecido) de que eles não sejam complementares mas substitutos dos programas setoriais universais. Isto é, a despeito dos avanços das concepções, de teorias e leis de assistência social contemporânea, a prática de sua implantação em programas para crianças pequenas pobres atesta que os recursos alocados são poucos significativos para cobrir a complexidade das propostas de desenvolvimento integrado (bio-psíquico-social) (p. 66).

Neste âmbito, observa-se que o Banco Mundial inclue a educação da primeira infância, também no Brasil, nas políticas de combate à pobreza através do investimento no *capital humano*. Atribui à Educação Infantil uma visão instrumental, visando a prevenção ou a compensação de carências de crianças pobres, buscando maior eficiência no Ensino Fundamental, de modo a combater o círculo vicioso da pobreza. Vivemos um momento histórico complexo na consolidação da Educação Infantil brasileira: de um lado, a busca de regulamentação sob a responsabilidade do setor educacional; de outro, a reintrodução de modelos alternativos informais, sob a orientação da assistência social, passando a política da Educação Infantil a ser subsidiária da política de desenvolvimento da primeira infância.

Cabe-nos ressaltar, também, que o Banco questiona, no seu estudo analítico (2002a), a política de Educação Infantil brasileira, a qual favorece e regulamenta os serviços de educação da primeira infância centralizados e exclui outros modelos alternativos informais e salienta que "com direcionamento apropriado, programas informais de DPI podem ter retornos tão bons quanto, ou até melhores, que as pré-escolas formais" (p. 34) e "em particular, os serviços comunitários de DPI, se direcionados de maneira adequada, podem ter retornos tão grandes, ou até maiores, que os retornos da pré-escola formal" (p. 44).

Diante destas afirmações do Banco Mundial e de suas propostas de programas informais implementados, em fase de implementação e aprovação, observa-se a indicação da modalidade de programas informais como forma alternativa de atendimento de crianças menores de seis anos, em oposição a outras que seriam *tradicionais* e/ou *convencionais*. Na perspectiva de Rosemberg (1989), esta modalidade de programas

informais prevê um atendimento de emergência e provisório, desempenhando apenas uma função de guarda e de provisão, atendendo particularmente às necessidades nutricionais e garantindo a sobrevivência física da primeira infância, sendo um programa incompleto, que deixa de lado outras funções extremamente importantes, como por exemplo, a educativa.

É interessante observarmos as afirmações de Campos (1997), Penn (2002), Ramon (2003) Rosemberg (1989, 1999, 2002b), Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002), ao pesquisarem os efeitos do investimento em programas informais de desenvolvimento da primeira infância no Brasil e dos investimentos do Banco Mundial e das instituições parceiras, formulados e implementados para redimir a pobreza, que promovem, na realidade, modelos de Educação Infantil inferiores aos aceitáveis para as crianças mais prósperas. A necessidade de expansão da Educação Infantil brasileira, principalmente do atendimento às crianças das camadas pobres, consideradas pelas Organizações Internacionais e pelo governo como populações em situação de risco, vem se tornando a justificativa para a implantação de políticas compensatórias/informais que propõem programas descentralizados de baixo custo.

No que concerne às políticas de Educação Infantil brasileiras, vale lembrar a orientação de Campos (1997) de que o fato de programas de melhor qualidade apresentarem um impacto mais duradouro precisa ser considerado por aqueles que têm o poder de formulação e de decisão, diante das orientações e condicionalidades de adotar programas de baixo custo e baixa qualidade para as crianças pobres, que são justamente as que mais se beneficiam de uma educação de qualidade.

Segundo a autora (1997, p. 125-126), seria fundamental que nas decisões políticas e estratégicas não ignorassem o que as pesquisas vêm demonstrando: “a educação de crianças pequenas talvez seja uma das áreas educacionais que mais retribuam à sociedade os recursos nela investidos”. Importante analisarmos a complexidade da Educação Infantil e as suas respectivas demandas políticas baseadas na análise dos vários aspectos envolvidos e numa abordagem sistemática realizada por especialistas de diversas áreas de conhecimento, estabelecidas por investigações sérias e apropriadas, podendo contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais e de programas mais relevantes e socialmente mais significativos e eficazes.

Considerações finais

Nesta linha de reflexão, torna-se evidente que o Banco Mundial vem afirmando, desde os anos noventa, a relevância e a necessidade de financiar a educação da primeira infância, por ser este um investimento no futuro, tanto em termos sociais como econômicos. As orientações educacionais do Banco são apresentadas como uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – revelando a continuidade e a adaptabilidade de suas políticas e estratégias de atuação, em todos os níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil.

As políticas e estratégias do Banco são de intervenção sistemática, definindo uma racionalidade técnico-instrumental, firmadas nos padrões de financiamento, de estudos preliminares e de condicionalidades a serem cumpridas satisfatoriamente pelos países clientes, com consentimento e a participação nacional. A prioridade do Banco é financiar a melhoria da qualidade e expansão do acesso à educação da primeira infância, sem onerar a carga fiscal do investimento em educação, centrada na racionalização de gastos financeiros, na eficiência operacional e na busca de resultados.

A base de sustentação teórica das políticas de Educação Infantil segue o eixo central, homogêneo e comum das políticas educacionais do Banco Mundial, baseada na *teoria do capital humano*, com o objetivo de assegurar a reprodução e a acumulação do capital, comprimindo os direitos de desenvolvimento humano e social da primeira infância.

Referências

1. BANCO MUNDIAL. Brasil: avaliação da assistência do Banco Mundial ao país. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2004b. 106 p.
2. _____. Brasil desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2002a. 62 p.
3. _____. Brasil: estratégias de redução da pobreza no Ceará. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2003b. 81 p.
4. _____. Brasil justo, competitivo, sustentável: contribuições para debate. Visão geral. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2002b. 114 p.
5. _____. Desenvolvimento inicial da criança: manual para usuários do website. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1998. 87 p.
6. _____. Estrategia sectorial de educación. Washington, D.C.: Grupo del Banco Mundial, 2000a. 86 p.
7. _____. Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995. 140 p.
8. _____. Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo: estratégia de assistência ao país 2004-2007. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2003c. 121 p .

9. BARBOSA, Ivone Garcia et. al.. Projeto políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas. Goiânia: UFG, 2003. 45 p.
10. CORRAGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75-123.
11. LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 100, mar. 1997, p. 11-36.
12. MARQUEZ, Christine Garrido. O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação)— Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 215 p.
13. PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, mar. 2002, p. 7-24.
14. RAMON, Fabiola. Os programas não-formais de educação infantil no Brasil e no Chile: entraves e possibilidades para a promoção do desenvolvimento da criança pequena. 2003. 157f. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.
15. ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. Revista Brasileira de Educação, n. 16, jan./abr. 2001a, p. 19-26.
16. _____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 63-78.
17. _____. A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade. Cadernos ANPED, n. 1, 1989.
18. _____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, jul. 1999, p. 7-40.
19. _____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, mar. 2002b, p. 25-63.
20. ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, mar. 2002, p. 65-100.
21. TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

10

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DA LINGUAGEM E DAS BRINCADEIRAS

Ana Rogéria de Aguiar
UFG/Cepae - Nepiec/UFG/FE
ana-rogeria-aguiar@hotmail.com
Ivone Garcia Barbosa
UFG/FE – Nepiec/UFG/FE

Resumo

O presente trabalho discute o papel da linguagem e sua importância no processo de constituição de conhecimentos pela criança no contexto da Instituição de Educação Infantil. Abordamos a teoria de Vygotsky e Bakhtin como referência para analisar este percurso. Tais autores consideram a linguagem enquanto elemento fundamental para se compreender o sujeito como ser social e histórico assim como a contribuição da linguagem no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Vygotsky (1998) buscou compreender as relações entre pensamento e linguagem a partir do estudo da fala, compreendida como algo maior que a palavra. Compreender o significado das palavras requer da criança um exercício elaborado do pensamento. Bakhtin (1985), em seus estudos realizados na área de linguística, afirmou que as palavras estão sempre carregadas da ideologia do cotidiano. As nossas expressões são ideológicas. O sujeito do conhecimento é constituído a partir das relações ideológicas. Por isso, defendeu que a principal categoria para se conceber a linguagem é a interação verbal. Nesta perspectiva, refletimos sobre o processo de ensino da linguagem destacando que, mais que buscar os resultados das ações educativas, (no que diz respeito à aprendizagem da leitura e escrita alfabética, por exemplo), faz-se necessário buscar a mediação do percurso que cada criança desenvolve para se apropriar dos elementos que colaboram para o domínio dos códigos linguísticos.

Palavras chaves: Educação Infantil – linguagem

Introdução

No contexto educacional, as relações entre ensino e aprendizagem têm sido foco de pesquisas em diferentes áreas de conhecimento. Considerando que as instituições educacionais têm como objetivo o papel de ensinar[93], a reflexão que aqui pretendemos discorrer pauta-se no detalhamento do processo de constituição de conhecimentos pela criança pré-escolar de cinco anos, por meio das diferentes linguagens, no contexto das instituições de educação Infantil.

No que diz respeito à oralidade e à construção do pensamento e da palavra, buscamos as obras que discutem o desenvolvimento da linguagem numa perspectiva sócio-histórico-dialética. Autores como Vygotsky (2001), Bakhtin (1992), Luria (1987), Barbosa (1997), Braggio (1995) e Smolka (1988) contribuíram em nosso trabalho, assim como possibilitaram a reflexão crítica acerca

[93] De acordo com Vygotsky (2001), o processo de ensinar e aprender se dá a partir da zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será nível de desenvolvimento real amanhã – aquilo que a criança faz com a ajuda de outra hoje, passa a realizar sozinha amanhã.

do nosso objeto de estudo, mostrando-nos os caminhos contraditórios que precisamos percorrer para compreender dialeticamente o processo de constituição de conhecimentos pela criança pré-escolar.

Vygotsky (1998) buscou compreender as relações entre pensamento e linguagem a partir do estudo da fala, compreendida como algo maior que a palavra. Compreender o significado das palavras requer da criança um exercício elaborado do pensamento, trazendo e utilizando a função da memória – também apontada por Vygotsky (1996) como função necessária no processo de aprendizagem dos conceitos.

Esse autor destaca que é preciso compreender o significado da palavra a partir de seu papel funcional. Aponta como aspecto principal em suas obras uma crítica relacionada à forma como os diferentes métodos psicológicos buscam analisar a linguagem infantil. Para ele, compreender a linguagem significa, ao mesmo tempo, compreender os fenômenos sociais. Sua crítica ressalta que a forma fragmentada de analisar pensamento e palavra não contribui no estudo investigativo das origens psicológicas que estruturam a relação entre ambos. Nesse sentido, busca compreender a palavra como unidade da linguagem e do pensamento.

Outro autor que contribuiu nos estudos lingüísticos na perspectiva dialética foi Bakhtin (1992). Ele assinala que a ideologia presente nos discursos infantis representa verdades construídas por meio de diálogos:

> É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem participação do discurso interior. (BAKHTIN, 1992 p. 37-38)

Em seus estudos, Bakhtin afirma que as palavras estão sempre carregadas da ideologia do cotidiano. As nossas expressões são ideológicas. O sujeito do conhecimento é constituído a partir das relações ideológicas. Por isso, defende que a principal categoria para se conceber a linguagem é a interação verbal. Compreender a linguagem significa compreender o sujeito enquanto autor da palavra, "o sentido da palavra é o caminho para o resgate daquilo que no homem é sujeito, no qual ele não se anula e nem se desfaz" (Bakhtin, 1985).

A concepção de linguagem que permeia a corrente teórica de Bakhtin caracteriza-se pela análise lingüística dos processos em movimento, em que a interação verbal permite a construção constante do *eu* e do *outro*, numa relação dialética e dialógica. Para Bakhtin,

> O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. (idem, p. 106)

Para avançar nossa investigação a partir das contribuições de Bakhtin, observamos e analisamos as diferentes falas das crianças que freqüentam creche. A linguagem que se vincula ao desenvolvimento da oralidade infantil foi objeto de nossa pesquisa, pois buscamos compreender como a criança expressa o que aprendeu. Em trabalho de campo na instituição pesquisada, resgatamos as situações de interação das crianças e procuramos desvelar os conhecimentos-científicos e espontâneos (cotidianos). Vejamos a situação de brincadeira das crianças de cinco anos no pátio da creche que realizamos a pesquisa durante o Mestrado:

– O que você tem aí debaixo na sua blusa? (E6)

– Uma bola. (Amanda)
– E por que a bola esta aí? (E6)
– Porque a gente está brincando de bebê. (Amanda)
– E como é que brinca de bebê? (E6)
– A gente põe a bola na barriga e pronto. (Amanda)

(V6, realizado em 03/11/2003)

Vemos, nesse caso, que a brincadeira de faz-de-conta retratou uma situação da gestação de um bebê. As crianças brincam intencionalmente, diferenciando os papéis de mãe e filho, mas ao serem questionadas sobre a forma como a brincadeira acontece ainda não conseguem elaborar e explicar a situação criada por elas, ou explicam de forma prática sem desencadear um diálogo sobre a situação vivenciada.

Em nossos estudos, buscamos compreender essas questões através do conceito de *tomada de consciência* trabalhado por Vygotsky (2001), ao discutir os processos intencionais da linguagem infantil. Segundo ele, as palavras que são proferidas apresentam a consciência que elaboramos sobre determinados conceitos. Assim, conseguimos explicar os acontecimentos de nossa vida cotidiana a partir do momento em que conseguimos generalizar os conceitos apreendidos. Vygotsky ressalta:

> Desse modo, a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redunda em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino (...) Assim surgida no campo do pensamento, a nova estrutura de generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos. (VYGOTSKY, 2001, p. 290)

Ao mesmo tempo em que a criança dominava o conhecimento necessário para utilizar uma bola e brincar como se essa fosse um bebê na barriga da mãe, reduzindo sua explicação em *é só colocar a bola na barriga e pronto*, vemos que a tomada de consciência definida por Vygotsky é fundamental para que se possa expressar aquilo que se aprende, ou seja, mesmo utilizando as palavras aleatoriamente, com indícios de aprendizagem, não podemos sempre considerar como tal. E do ponto de vista ideológico que a linguagem se insere, observa-se o contexto social que se apresenta no discurso da criança. Bakhtin (1985) ressalta que as palavras proferidas sempre estão arraigadas de ideologia.

Isso se completa ao fato de que, em situações de interação, vemos que o domínio da linguagem oral é representado nas falas das crianças que utilizam a brincadeira de faz-de-conta para expor diferentes aprendizagens de conceitos, como vemos na situação que segue:

(Situação de sala do agrupamento de cinco anos: montagem de uma flor)

– Vou mostrar pra vocês uma idéia e depois distribuir o material pra fazer a flor. (E7)

– Não é pra recortar o pratinho, é pra montar a flor. Você vai fazer uma bolinha pra colocar aqui no meio. Bem redondinha. (E8)

– Eu não dou conta. (Jéssica)

– Claro que dá conta, todo mundo dá conta. Gente, olhem aqui: que cor é está aqui? (E7)

– Verde. (crianças)

– Que cor é a folha das árvores? (E7)

– Verde. (crianças)

– O que vamos fazer com este papel verde? (E7)

– Árvore. (crianças)

– O quê? (E7)

– Árvore. (crianças)

– Gente, nós vamos fazer o que com esta folha? (E7)

– As folhas. (Pedro)

– Então vamos fazer as folhas com este papel verde. (E7)

– Tia, e os matos também? (Taís)

V7 (realizado em 09/11/2003)

O que as crianças aprendem e como elas aprendem?

As falas das crianças se complementam no decorrer da atividade e no processo de questionamento por parte da educadora. A influência do outro na constituição da fala é expressa

constantemente nas palavras proferidas por elas. A concepção de ensino-aprendizagem, por parte da educadora, reflete na prática o direcionamento das atividades.

A nossa pesquisa apontou naquele momento que ainda prevalecia o ensino de conceitos prontos[94] para as crianças que freqüentam a instituição de Educação Infantil. Até porque a dúvida sobre o que ensinar nessa instituição prevalece no planejamento das educadoras. Essas manifestam constantemente a preocupação em não alfabetizar[95] as crianças, pois, de acordo com elas, esse não é o papel da instituição. Quanto ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, Vygotsky (1998) e Luria (1987) fizeram considerações que nos ajudaram a analisar as diferentes situações que elencamos em nossa pesquisa.

Na perspectiva do letramento, ou melhor, do estudo da linguagem, os autores estudados durante a pesquisa apontam para a necessidade de compreender o processo de constituição da linguagem no processo de desenvolvimento da criança. Mais que buscar os resultados das ações educativas, (no que diz respeito à aprendizagem da leitura e escrita alfabética por exemplo), buscar a mediação do percurso que cada criança desenvolve para internalizar os elementos que colaboram para o domínio dos códigos linguísticos. Ou seja, a linguagem escrita representa muito mais que o domínio motor. A linguagem escrita é uma construção histórica.

Estudos realizados por Vygotsky (1998) destacam que pelas brincadeiras a criança se comporta além do que é comum para sua idade. Ou seja, em situações de brincadeiras, a criança é constantemente desafiada, exigindo uma elaboração permanente do pensamento e da ação visando a criação de enredos diferenciados, de acordo com as regras estabelecidas.

Compreendendo - a como um fato social, Wajskop (2001) destaca que *a brincadeira é um aspecto privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura* (Wajskop, 2001, p. 29). Em situações de brincadeiras, as crianças apresentam elementos da cultura infantil. Brincar de pular corda e de bambolear significa resgatar antigas formas de interagir com objetos, ou melhor, com brinquedos. A riqueza dos movimentos das crianças, que, ao brincar, não se relacionam passivamente com seus objetos de brincadeiras, retrata a possibilidade de agir numa situação imaginária, assumindo papéis criados com uma intencionalidade real, fazendo com que a criança experimente uma realidade considerada irrealizável numa situação fora da brincadeira.

[94] No sentido de imutáveis e/ou inquestionáveis.
[95] Alfabetização enquanto letramento – ler e escrever alfabeticamente.

Segundo Vygotsky (1998), os brinquedos surgem justamente nesses momentos em que a criança se depara de forma conflituosa com os objetos. Com relação à brincadeira de faz-de-conta, em que as crianças interpretam papéis relacionados, muitas vezes ao cotidiano, as regras são estabelecidas com o intuito de atingir a verdadeira significação dos objetos. Vygotsky (idem) afirma em seus estudos que

> sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar, em uma situação imaginária, sem regras é simplesmente incorreta. (p.125)

Entendida como uma atividade consciente, a brincadeira de faz-de-conta é própria e característica do brincar na infância. Situação em que as crianças interagem entre si e vivenciam suas culturas. É importante ressaltar, entretanto, que o ato de brincar não é uma condição natural da criança. De acordo com estudos realizados por Vygotsky (1998), Wajskop (2001), Oliveira (2000) e Barbosa (1997), a brincadeira é uma atividade humana em que as crianças experimentam, criam e recriam suas experiências socioculturais.

Diferentemente da concepção de Montessori (1870-1909), em que os brinquedos são compreendidos como objetos que favorecem o acúmulo de conhecimento através de atividades acumulativas e progressivas, em que o desempenho educacional era controlado pelo adulto sendo especialmente utilizado como recurso didático-pedagógico, temos a contribuição vygotskiana, que nos permite avançar essa discussão conceitual. Vygotsky considerou o brinquedo como um objeto que possibilita à criança um aprendizado a partir de uma ação elaborada e estes objetos não determinam as ações da criança, como vemos no destaque abaixo:

> No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê (2001, p. 27)

Através da situação de brincadeira, a criança busca concretizar ações que fora desse contexto imaginário não seriam possíveis. Por isso não pode ser caracterizada como uma atividade que traz prazer à criança, pois, esta definição não seria correta sobre a atividade de brincar. Na verdade ao tentar satisfazer suas necessidades, a criança precisa lidar com conflitos existentes em sua relação com o objeto ou com uma outra criança.

A atividade simbólica possibilita à criança um alto grau de desenvolvimento no que diz respeito à construção da identidade, da autonomia, cooperação e criatividade. Segundo Vygotsky (1998), através da brincadeira a criança compreende o mundo e as ações humanas, quando representa

papéis, dá significação aos objetos, cria situações imaginárias e estabelece regras a ser respeitadas. Nesse sentido, a atividade de brincadeira é caracterizada pela imitação, construção de regras e imaginação.

No brinquedo simbólico a criança interage com os objetos atribuindo sentidos e significados. Considerando o processo de contribuição da linguagem, destacamos que o domínio deste processo acontece a partir do momento em que a criança utiliza da linguagem escrita para sinalizar não somente sua compreensão acerca dos objetos, mas também, sua compreensão acerca das falas proferidas pelo outro. A passagem do simbolismo de primeira ordem para o simbolismo de segunda ordem. Percebemos a descoberta significativa da escrita quando a criança se apropria de sua representação para além de dominar mecanismos mecânicos e externos.

Ao brincar, a criança estabelece uma relação com o outro que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento, além de transformações internas e a elaboração do pensamento abstrato da própria criança, pois ela assume um comportamento para além de seu comportamento habitual. Como já mencionamos, a atividade de brincar não se caracteriza por ser sempre uma ação prazerosa e, mais que isso, é considerada por Vygotsky (idem), como uma atividade extremamente séria.

Um aspecto importante quando se discute o lúdico na educação infantil diz respeito à compreensão do brincar como uma atividade predominante na infância. Segundo Vygotsky, essa afirmação está relacionada (idem) *somente às teorias que afirmam que a criança não tem que satisfazer as necessidades básicas da vida,* que afirmam que *o mundo da criança é o mundo do brinquedo* (p. 134). Entretanto, a discussão que contribui em nosso trabalho é a que aponta o brinquedo como fornecedor de ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência *a criança se desenvolve, essencialmente, através da atividade de brinquedo* (p. 135). Como apontamos anteriormente no processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

Durante o período que realizamos a pesquisa, observamos o faz-de-conta vivenciado pelas crianças e vimos os personagens que elas interpretavam se diferenciam na entonação da voz, na forma como utilizavam as palavras, nos seus gestos, enfim, buscavam representar papéis que correspondiam à situação criada pela imaginação a partir de elementos da realidade.

As relações que as crianças estabelecem com os objetos na situação de brincadeira, através de um modo simbólico característico dessa atividade, são de subordinação do objeto às ações infantis. Ao brincar, a necessidade de reajustar comportamentos e desenvolver um diálogo para que o enredo da brincadeira se desencadeie de acordo com as regras já estabelecidas, se faz necessário.

Por isso, podemos afirmar que a atividade de brincadeira favorece o desenvolvimento infantil e possibilita interações.

Por meio das interações, a criança constrói e dá significações acerca do real. É a partir da concepção de brincadeira como processo histórico que possibilita o desenvolvimento cognitivo/afetivo que refletimos e apontamos sua relevância no contexto das instituições de educação infantil.

> A brincadeira constitui um recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas se interligam profundamente. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para a apropriação de significados sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo (OLIVEIRA, p. 144)

Além disso, as brincadeiras infantis possibilitam a aprendizagem à medida que os conceitos utilizados pelas crianças refletem-se no contexto real. Por isso, as regras possibilitam aprendizagem, pois somente aquelas ações que se ajustam a essas regras são aceitáveis para o pensamento elaborado e representado através do brinquedo.

Ao refletir sobre esta temática ressaltamos a importância de compreender os diferentes processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança que perpassam pelas brincadeiras de faz-de-conta, pelos desenhos infantis e o domínio da linguagem escrita. No campo da linguagem, ressaltá-la enquanto elemento de constituição do sujeito enquanto ser histórico e social.

Referências Bibliográficas

1. BAKHTIN, Mikhail V. *Marxismo e filosofia da Linguagem:* problemas fundamentais do Método sociológico na ciência da Linguagem. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1985.
2. BARBOSA, I. G. *Pré-Escola e formação de conceitos:* uma versão sócio-histórico-dialética. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
3. _____. *Educação Infantil:* espontaneísmo *versus* escolarização. Goiânia. UFG. 2001, mimeo.
4. _____. *A creche:* história e pressupostos de sua organização. Goiânia. UFG. 2001, mimeo.
5. BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. *Contribuições da lingüística para a alfabetização*. Goiânia: Ed. da UFG, 1995.
6. FIORIN, José Luís. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.
7. FREITAS, Maria Teresa. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1994.
8. JOBIM e Souza, Solange. *Infância e Linguagem*. Campinas: Papirus, 1994.
9. LÚRIA, A. R. *Pensamento e linguagem – as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
10. _____. *Leontiev, Vygotsky, Psicologia e Pedagogia. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.
11. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). *Educação Infantil:* muitos olhares. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

12. _____. [et alli]. Creches, crianças faz de conta e cia. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1996a.
13. _____. *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
14. _____. *Educação Infantil:* fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
15. SMOLKA, A. L.B. A criança na fase inicial da escrita – A Alfabetização como processo discursivo, SP. Cortez, 1988
16. VYTGOTSKY, L.V. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
17. _____. LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 1988.
18. _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
19. _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
20. WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

11

BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES: EIXO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Maria Ramos Barboza
dricaramosbarboza@hotmail.com
Lívia de Sousa Lima dos Santos
Letícia de Almeida Rodrigues
DEI/CEPAE/UFG

O presente trabalho refere-se ao resultado do plano de ação, intitulado **"1,2,3, Vamos brincar outra vez!"**, composto por um conjunto de práticas pedagógicas direcionadas às crianças de 04 a 05 anos, realizado no Agrupamento IV vespertino do Departamento de Educação Infantil da Universidade Federal de Goiás – DEI/UFG no ano de 2014.

A vivência de algumas atividades propostas no cotidiano do agrupamento IV vespertino do DEI/ UFG, convidaram as educadoras a aguçarem o olhar para o movimento e interesse das crianças perante as atividades realizadas, com o objetivo de juntos, crianças e educadores, construírem o projeto específico do grupo IV cuja temática abrangesse o interesse e necessidades do grupo bem como contribuísse para ampliar o conhecimento e universo cultural das crianças.

A proposta de trabalho realizada no Departamento de Educação Infantil- DEI/UFG concebe a criança como um ser social que se constitui e é constituído nas relações sociais, isso significa segundo Vygotsky, (1996) que o homem é dialógico por natureza, precisa dos semelhantes para existir, ser e viver. Por isso a Instituição de Educação Infantil é um universo social diferente do da família, favorecendo novas experiências, ampliando seus conhecimentos, favorecendo interações, partilhando ideias e constituindo sua identidade a partir das relações estabelecidas nos grupos em que a criança convive.

Assim, além da observação das educadoras, quanto ao entusiasmo das crianças em determinadas atividades, foram realizadas com as mesmas rodas de conversa sobre as vivências cotidianas realizadas no espaço de Educação Infantil, DEI/UFG, com o intuito de definirmos coletivamente qual a temática seria trabalhada de maneira mais detalhada pelo agrupamento.

Eis que surge a resposta quando se pergunta ao grupo: De tudo que você faz aqui no DEI/UFG, o que mais você gosta? **"BRINCAR!"** foi a resposta mais dita pelas crianças.

Assim, inicia-se o projeto, com o objetivo de valorizar a brincadeira como ação cultural e forma de expressão relevante para a vida dos seres humanos de modo que traduza a construção de conhecimento pela criança, individual e coletivamente, pois a brincadeira propicia à criança a construção de sua identidade cultural e social.

Brincar é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, o ato de brincar e da brincadeira é de extrema importância como ação cultural relevante para a vida dos seres humanos, porque ensina sobre o corpo, as relações interpessoais, o mundo físico, a matemática do cotidiano, a construção narrativa do falar, conversar, combinar, ao mesmo tempo em que se brinca.

Concordamos com Arce (2006, p.8) quando afirma que "[...] a brincadeira não é algo espontâneo, inerente ao ser infantil, podendo não se desenvolver dependendo da inserção que a criança possui em nosso mundo". Ou seja, o brincar é uma atividade social onde a criança constrói e reconstrói simbolicamente a realidade, representa o existente, apropria-se do mundo e atribui-lhe sentido através da brincadeira (VYGOTSKI, 1998).

Entende-se que, a criança não "nasce" brincando, mas aprende a brincar com os sujeitos culturalmente mais experientes (pais, família, colegas, professores, etc.). Portanto, brincar pode ser visto como o modo de ser, de estar e de experimentar o mundo pelas crianças. Entender suas brincadeiras é possibilitar que representem os papéis que escolheram para brincar independente do sexo, pois a criança se expressa pelo ato lúdico e é por meio desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras em diferentes contextos.

As crianças brincam de várias maneiras: balbuciam e movimentam seus braços olhando um móbile; exploram motoramente os espaços; imitam os fazeres dos adultos e das outras crianças; cantam e desenham; lêem e escutam histórias; cuidam dos "filhinhos"; andam de bicicleta; jogam bola, montam torres e constroem casas, castelos de areia, etc. Barbosa (2011) ressalta que são múltiplas as formas do brincar, o qual exige das crianças que se expressem em suas múltiplas linguagens, ou seja, que não seccionem nem hierarquizem as distintas linguagens, mas sim as potencializem ao usá-las em atos completos e complexos.

Neste sentido, é possível exemplificar ao observar uma criança brincando de roda; ela seleciona canções de um repertório compartilhado de músicas de roda, utiliza-se da geometria para fazer a roda girar, canta, dança, conta, gesticula, recita poesia, organiza-se com o grupo, pois esta é uma brincadeira que exige a colaboração de todos. Brincar de roda é uma atividade complexa que requer um corpo pensante e atuante, selecionando gestos das múltiplas linguagens expressivas e comunicativas construídas pela cultura humana para executar coletivamente o ato de brincar.

Percebe-se que é pelo brincar que as crianças se expressam e se comunicam, elas começam a experimentar e a fazer interações com os objetos e as pessoas que estão à sua volta. É por meio do faz-de-conta que a criança tem a possibilidade de experimentar diferentes papéis sociais que conhece e vivencia no cotidiano de suas histórias de vida.

"Brincando de faz-de-conta, a criança adentra ao mundo imaginário para explorar e conhecer melhor o real, criando-o ou recriando-o a sua maneira" (VYGOTSKI, 1994, p. 32).

Deste modo, por meio da criação de situações imaginárias, a criança passa a ter possibilidade real de desenvolvimento; o que está presente no mundo das crianças e adultos, certamente, estará presente nos seus jogos e brincadeiras. Também fazem parte deste jogo imaginário papéis de outros tempos e mundos sonhados. Muitas vezes o seu jogo é ocupado o tempo inteiro pela definição de papéis sociais (o que cada um vai ocupar na brincadeira). Quando tudo isto se define, elas passam para a montagem de uma nova brincadeira, pois o objetivo do jogo era o de definir quem vai ser o quê.

Brincar de faz-de-conta, jogos de construção e jogos de regras, possibilitam uma aproximação da criança com os conhecimentos matemáticos e incentivam-na a desenvolver estratégias de resolução de problemas. Sabe-se que estamos inseridos no universo dos números desde que nascemos e que as crianças são capazes de desenvolver noções matemáticas mesmo antes de entrar na escola. Assim, frequentar um espaço de Educação Infantil significa, além da convivência entre pares, ter acesso a muitas oportunidades para a construção de novos conhecimentos, graças às ações que a criança exerce sobre o mundo real.

Neste projeto **"1, 2, 3 Vamos brincar outra vez!"** a linguagem matemática apareceu sem obrigatoriamente se preocupar com a forma de representação dos números ou com o registro no papel. Permitindo à criança criar, explorar e inventar seu próprio modo de expressão e de relação com o mundo. Assim, a linguagem matemática estará presente cotidianamente em diferentes contextos como na arte, na música, na poesia, em histórias, na forma como a criança organiza seu pensamento, nas brincadeiras e jogos infantis, na hora de dividir porções de lanche, entre outros, é aí que são construídos conhecimentos matemáticos como tamanhos, distância, comprimento, cores, formas.

Uma criança aprende muito de matemática, sem que o adulto precise ensiná-la. Percebem objetos iguais e diferentes, organizam, classificam e criam conjuntos, estabelecem relações, comparações, observam os tamanhos das coisas, brincam com as formas, ocupam um espaço e assim, vivem e aprendem a matemática cotidianamente nas propostas pedagógicas vivenciadas.

Neste contexto, a proposta metodológica do trabalho teve como ponto de partida a própria brincadeira. Na brincadeira, as crianças aprendem a cantar cantando; a girar girando; a contar dizendo um, dois, três... Não são necessárias aulas prévias com os conteúdos mencionados para depois realizar a brincadeira; ao contrário, é a realização da brincadeira que suscita, em seu acontecer, temas, idéias

e conceitos que serão aprofundados ou ampliados pelo professor de acordo com os contextos. Assim, percebemos que o início do projeto seria começar brincando.

Assim, a metodologia deste plano de ação consistiu em eleger estratégias que nos permitiram apresentar diversas brincadeiras, brinquedos e jogos levando em consideração a sutileza lúdica que permeia o contexto da educação infantil. Considerando o BRINCAR como necessidade básica da infância, é preciso compreender que as crianças, para brincarem, precisam de companheiros de brincadeiras, espaços para brincar, materiais, oportunidades, tempo, estímulo e encorajamento, oportunidades planejadas e também espontâneas, e valorização desse momento pelos adultos que com elas convivem.

O trabalho proposto, foi organizado por meio de situações que levaram as crianças a vivenciarem diversas experiências (culturais, corporais, afetivas, cognitivas e estéticas). Assim, as crianças foram convidadas a participarem da seleção de conteúdos elencados coletivamente sobre a temática e brinquedos e brincadeiras a serem trabalhados no grupo durante o primeiro e segundo semestre, como sugere o cronograma de atividades: Levantamento de dados para a elaboração do Plano de ação; Brincadeiras em grupo; Origem e história de alguns Brinquedos; Confecção de Brinquedos; Confecção de jogos; Brincadeiras de Faz de Conta; Brinquedos Cantados; Brincadeiras populares; Brincadeiras de roda; Brincadeiras do tempo dos pais e avós; Registros das Brincadeiras; Sorteio da sacola de Brincadeiras; Brincadeiras em família; Confecção do Portifólio Coletivo; Socialização do Registro das brincadeiras em Família.

Deste modo, durante o trabalho desta temática, realizamos com o grupo de crianças e com a participação da família, um levantamento de material e de fundamentação teórica que subsidiou as nossas ações, por meio de pesquisas na internet, livros, revistas e jornais, histórias de brincadeiras da infância dos pais; vivências por meio da culinária, etc.

O nome do projeto foi intitulado: **"1,2,3 Vamos brincar outra vez!"** ao percebermos que a fala da maioria das crianças do grupo ao finalizar uma brincadeira era "vamos brincar de novo!" Apresentamos como objetivo a importância de valorizar a brincadeira como ação cultural e forma de expressão relevante para a vida dos seres humanos de modo que traduza a construção de conhecimento pela criança, individual e coletivamente, uma vez que a brincadeira propicia à criança a construção de sua identidade cultural e social.

Neste contexto, elencamos com as crianças algumas brincadeiras que elas já conheciam e quais desejariam aprender mais um pouquinho, como o brincar no DEI é considerado como eixo do trabalho na Educação infantil, as crianças demonstraram que já conheciam muitas brincadeiras, ainda

assim a cada brincadeira escolhida, brincamos, conversamos e registramos em desenho e cartaz as regras ditadas por eles das brincadeiras coletivas, bem como foi possível pesquisar com a ajuda da família, socializar a pesquisa em roda e confeccionar diferentes brinquedos como: ioiô, bola de meia, quebra-cabeça, tangram, jogo da memória.

A brincadeira de faz-de-conta também foi muito presente durante o primeiro semestre, e a função social numérica esteve presente em todas brincadeiras e jogos que exigiam maior concentração, pois o desejo de quantificar, comparar, e reconhecer os números aconteceu nos momentos que brincamos de casinha, de viajar de trem, de hospital, mas o maior sucesso foi o salão de beleza! A arte, a música, a poesia e as inúmeras histórias lidas e recontadas pelas crianças também fizeram parte do trabalho realizado durante este primeiro semestre no grupo 4, garantindo às crianças acesso aos processos de apropriação de conhecimentos e aprendizagens por meio das diferentes linguagens expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, estética e sociocultural.

Deu-se continuidade ao projeto iniciado no primeiro semestre: **"1,2,3 Vamos brincar outra vez!"** brincando novamente de algumas brincadeiras coletivas vivenciadas no semestre anterior, a confecção de alguns brinquedos, a invenção de novas brincadeiras e regras, construídas pelas crianças; brinquedos cantados e participação da família no DEI em que alguns pais ensinaram diferentes brincadeiras da infância para as crianças do grupo 4.

No entanto o que provocou maior interesse e expectativa nas crianças foi a oportunidade que tiveram de cada criança levar para casa a "Sacola de Brincadeiras" com brinquedos, confeccionado por eles, livros, jogos e fichas com sugestão e regras de várias brincadeiras com fotografia deles brincando e o caderno de registro para registrar em forma de desenho, escrita e imagens fotográficas os momentos de brincadeiras vivenciados em família. O exercício de esperar a vez de ser sorteado para levar a tão sonhada sacola foi um aprendizado tranquilo para algumas crianças e sofrido para outras que foram as últimas a serem sorteadas. Neste contexto, foi possível trabalhar questões de extrema importância com as crianças como: ansiedade, conceito de sorteio, atenção, espera da vez, frustração, curiosidade, partilha dentre outros.

Apresentar para o grupo de colegas do G4 o caderno com as imagens e registro feito das brincadeiras em família, era algo muito esperado pela criança que levou a sacola, bem como para om grupo que demonstrava curiosidade em ver e saber de que as diferentes famílias tinham brincado juntos.

Momentos estes que significaram o projeto de maneira singular, demonstrando e ressignificando a importância da brincadeira, pois é pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança

saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar. Recriando seu mundo e o mundo que veem representados em diferentes contextos: pela TV, pelas histórias de vida, espaços coletivos, passeios estão constituindo-se como sujeitos criança.

Com o desenvolvimento deste projeto avaliamos que por meio de diferentes metodologias, as crianças foram se apropriando dos elementos propostos, o que favoreceu ampliar os conhecimentos individual e coletivo das crianças e propiciar muitas possibilidades de aprendizagens e o desenvolvimento integral das mesmas sobre vários aspectos de suas curiosidades, ampliando seu universo cultural e científico, bem como promovendo vivências diversificadas e significativas por meio das diversas brincadeiras e interações (criança/crianças, criança/educador e criança/família) que permearam todo o projeto favorecendo de maneira processual a constituição da identidade cultural e social das crianças.

REFERÊNCIAS

1. BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
2. CRECHE/UFG. *Projeto Político Pedagógico*. Goiânia, 201
3. FRIDEMANN, Adriana. **O papel do brincar**. Pátio Educação Infantil. Ano I, nº3, dez/mar. 2004.
4. HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, sons, cores e aromas*: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
5. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.
6. MICARELLO, Hilda. *Avaliação e transições na Educação Infantil*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte. Novembro de 2010.
7. OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** Editora Cortez. São Paulo, 2007.
8. ROSSLER. J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo Humano. In: ARCE, A.: DUARTE N. (orgs) *Brincadeira de papeis sociais na educação Infantil*: as contribuições de Vigostski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã. 2006.
9. VIGOSTKI, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
10. WALLON, H. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa. 1975

Simpósio temático 13
Arte, educação, corpo e cultura

Coordenação: Anna Rita Ferreira de Araújo; Regiane Ávila; Tadeu João Ribeiro Baptista

Comunicações

1. *O lugar do corpo no trabalho docente* - Jaqueline Rodrigues Cristina Serafim

2. *Educação estética: um caminho para emancipação do olhar* - Ana Cristina Luiza Souza; Débora Cristina Santos e Silva

3. *Educação de tempo integral em goiânia: um olhar docente de educação física* - Bruno Brauna dos Santos; Nívea Maria Silva Menezes

4. *Pertenço, logo existo: a marca do corpo* - Luciano de Castro Tomazett

5. *Psicologia e dança: construindo possibilidades de ensino* - Nadine Botelho Santos, Raynara A. da Silva Marcelino; Jordana de Castro Balduíno.

Simpósio Temático 13

ARTE, EDUCAÇÃO, CORPO E CULTURA

Anna Rita Ferreira de Araújo
Doutora em Artes – USP/SP
Profa. Adjunto - FE/ UFG
annaritabr@yahoo.com.br

Regiane Ávila
Doutoranda em Educação – FE/UFG
Profa. Assistente - FE/ UFG
regianeavila@yahoo.com.br

Tadeu João Ribeiro Baptista
Doutor em Educação – FE/UFG
Profa. Adjunto FEF – UFG
tadeujrbaptista@yahoo.com.br

Resumo

A proposta deste simpósio temático intitulado "Arte, Educação, Corpo e Cultura" tem como objetivo reunir trabalhos advindos de diferentes abordagens teórico-metodológicas que versem sobre temas que se dedicam à produção do conhecimento voltada ao campo da arte, da educação do corpo e das práticas corporais em suas múltiplas manifestações. Nosso foco é estabelecer um diálogo com as diferentes produções culturais, especialmente aquelas provenientes das artes visuais, da dança, das artes cênicas e das diferentes práticas corporais - tais como a ginástica, a mímica, o esporte, o jogo, a luta - tendo o trabalho humano como categoria central de análise. Aqui, entendemos por trabalho, a objetivação da subjetividade humana, podendo ser simbólica ou material. É o agir do homem sobre a natureza com a finalidade de modificá-la para atingir determinados fins. Assim, partimos do entendimento que tanto a arte como as práticas corporais podem ser compreendidas como atividades humanas vinculadas a manifestações de ordem estética ou comunicativa, que se inicia a partir das emoções, da percepção e das ideias, com o fim de instigar essas instâncias da consciência e, consequentemente, fornecendo um significado único e distinto para cada obra bem como para cada manifestação da cultura corporal. Sabemos que na tentativa de cumprir seus objetivos, a arte se vale de uma grande variedade de meios e materiais e, com isso, se traduz em diferentes aparições, como a arquitetura, a pintura, a escultura, a música, o cinema, dentre outras, todas conhecidas como manifestações artísticas contemporâneas. Ao contrário de outros saberes, a arte e as práticas corporais se apresentam como um tipo de saber totalmente distinto daqueles que envolvem a racionalidade administrada ou instrumental. A racionalidade administrada foi criada por Adorno (1985) para fazer referência à sociedade capitalista, à razão científica, à indústria cultural, etc. Segundo ele, a produção

simbólica do homem possui a capacidade intrínseca de romper com a lógica instalada na sociedade contemporânea, já que ela sinaliza para aquilo que ainda não existe, para aquilo que não pode ser conceitualizado e que, por isso, escapa a todas as tentativas de instrumentalização. Devido à importância da arte e da experiência estética que a mesma proporciona, a arte passa a ser reconhecida como um dos conhecimentos indispensáveis na formação humana. De semelhante modo, a experiência estética oferece aos nossos sentidos "uma dimensão de conhecimento, e ao nosso entendimento, uma dimensão de sensibilidade". (PUCCI, 1999, p.175). Ao analisar a estética em Adorno, Duarte (1997, p. 63), afirma que o filósofo sugere "uma nova racionalidade na qual, por um lado, a intuição não abdique da conceituação, e, por outro, a conceituação não despreze o elemento intuitivo". No entanto, este projeto moderno de formação em andamento, defende certa organização racional no modo de produzir a existência humana a partir de três domínios diferentes: a cognitiva instrumental (ciência), a prático-moral (moral) e a estética-expressiva (arte). Por outro lado, este projeto moderno apoiado na razão instrumental foi amplamente discutido por Horkheimer & Adorno (1985) como um dos grandes incentivos do "lado negro da nossa história", como as barbaridades em Auschwitz e o avanço cada vez mais veloz da miséria e da violência em todas as suas manifestações. Neste projeto educacional iluminista, a formação proposta nos mais diferentes espaços educativos, parece pouco comprometida em reavaliar este legado iluminista embutido em sua fundamentação ideológica. Seus objetivos estão comprometidos com a hegemonia da razão e da verdade, cuja proposta pedagógica se traduz em um conhecimento fragmentado e universal. Ao questionar este projeto educacional moderno, Barbosa (1992) tem apontado que a hegemonia da razão iluminista no trabalho pedagógico, especialmente na escola, colocou em último plano a intuição, o corpo, o simbólico, o mítico, fazendo com que a arte e as práticas corporais fossem excluídas do contexto escolar ou, quando presente, marginalizando-a aos momentos recreativos das práticas educacionais. Importante lembrar que as práticas corporais e as manifestações artísticas, especialmente o esporte, a música, a dança, e as artes visuais vem sendo largamente difundida em forma de espetáculo por diversos setores daquilo que conhecemos por *indústria cultural.* Associada a valores múltiplos, muitas vezes vinculados à disciplina e ao controle e domínio corporal, a indústria cultural assume determinadas concepções estéticas de corpo e do próprio trabalho humano e ainda, mesmo que em menor intensidade e frequência, sustentam concepções estéticas atreladas à resistência cultural de certos grupos sociais. Neste sentido, este Simpósio Temático se traduz como um espaço, cada vez mais raro no universo acadêmico, de problematizar a histórica marginalização da arte e das práticas corporais no contexto da formação cultural instalada, que nos permite refletir sobre a fragmentação

de sua identidade *omnilateral*, sobre sua recriminação cultural cuja tradição separou o sentido simbólico da *performance*, como também discutir a exclusão destas áreas do conhecimento do campo político e pedagógico cultivado pelas diversas constituições sociais inerentes à trajetória ocidental, cujo temas que não podem fugir à nossa investigação. Por fim, esperamos estabelecer um diálogo a partir de temas que versem sobre: a) Linguagens artísticas, criação e formação; b) Arte, práticas corporais e indústria cultural e; c) Arte, práticas corporais e as relações sociais estabelecidas entre o corpo, natureza, sexualidade, saúde e beleza.

Palavras-chave: arte; educação; corpo; cultura; formação.

Referências

1. ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
2. BARBOSA, Ana Mae. Modernidade e pós-modernidade no ensino da arte. *MAC Revista*, 1(1), 6-15, 1992.
3. BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196.
4. DUARTE, Rodrigo Antônio de Paiva. A ensaística de Theodor Adorno. In: _____. *Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano*. Belo Horizonte: UFMG, 1997. p. 64-83.
5. PUCCI, B. A regressão / reeducação dos sentidos na Dialética do esclarecimento. In: DUARTE, Rodrigo & FIGUEIREDO, Virgínia (Orgs.). *As luzes da arte: colóquio internacional de filosofia estética da FAFICH-UFMG*. Belo Horizonte: Opereta Prima, 1999. p. 165-176.

01

CORPO, ARTE E CRIAÇÃO EM TEMPOS DE SEMIFORMAÇÃO[96]

Tadeu João Ribeiro Baptista
Faculdade de Educação Física e Dança/UFG
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFG
tadeujrbaptista@yahoo.com.br

Discutir a ideia de corpo, arte e criação em tempos de semiformação é um desafio significativo, por tratar de temas muito densos. Cada uma destes temas permitiria um debate com muitas horas e vários textos, sendo, portanto, um limite para este momento específico. A literatura por si demonstra este fato. A organização desta mesa[97] optou pelo desmembramento, procurando estabelecer debates e nexos a partir do lugar da pesquisa de cada um.

Neste caso, o que me coube foi falar do corpo, tema que venho perseguindo de certa maneira há algum tempo. Tenho trabalhado com o foco na vinculação entre o corpo e as relações sociais, sobretudo, a partir da lógica do modo de produção capitalista e um de seus mecanismos de disseminação do seu ideário, a indústria cultural, a qual por sua vez, contribui para o processo de semiformação e reificação do ser humano.

Para falar do corpo teremos que situá-lo a partir de um lugar. Neste texto, do lugar de onde falo, é importante compreender que o corpo é a manifestação material/espiritual do ser humano na natureza/cultura. Esta forma de pensar implica em indissociabilidade entre o componente físico e os aspectos considerados emocionais, psicológicos ou sociais. Isso significa dizer que não é possível considerar o corpo fora de sua dimensão física, orgânica e natural, mas, não se pode negar a sua dimensão histórica, cultural e social. Destarte, o corpo é uma síntese de múltiplas determinações.

O que significa pensar esta Síntese? Em primeiro lugar é pensar junto com Marx (2008) que ela é composta por múltiplas determinações. Desse modo, o corpo está inserido em relações sociais, as quais se organizam a partir da lógica do modo de produção vigente em qualquer período histórico e, por isso, as condições biológicas, de saúde e de beleza, são estabelecidas por meio das condições e das precisões de atendimento das necessidades básicas do ser humano. Na lógica capitalista, além

[96] Este texto faz parte do Seminário Temático que discutiu Arte, Educação, Corpo e Cultura, o qual foi coordenado pelo autor e pelas Professoras Regiane Ávila e Anna Rita Ferreira de Araújo. Este texto que se alinha à temática proposta tem como foco central o debate do corpo, da semiformação e das análises da Indústria Cultural.
[97] Vide nota 1.

das necessidades primárias do ser humano quanto à alimentação, moradia, vestuário, entre outros, são criadas novas necessidades do ponto de vista do deslocamento/transporte, dos processos de comunicação interpessoal e social, de lazer, entre outros.

Também é importante considerar, o fato de que nesta síntese existe um componente de interdeterminação entre os aspectos materiais, biológicos e naturais em um contexto espiritual, social, histórico e cultural, no qual o corpo vive a sua materialidade influenciando a história e a cultura, enquanto estas, por sua vez determinam formas e conteúdos do corpo.

Didaticamente, podemos citar como exemplo as figuras abaixo:

As Três Graças de Botticelli

Gisele Bündchen

Figura 1: Quadro As Três Graças de Botticelli e foto da Modelo Brasileira Gisele Bündchen, como demonstração de modelos corporais considerados belos em diferentes períodos históricos (Medievo e Capitalismo).

Fonte: www.google.com.br.

Estas duas figuras têm como possibilidade demonstrar os padrões de beleza presentes em diferentes tempos/espaços históricos. No primeiro, podemos observar algumas características coincidentes com o primeiro, como é o caso da cor da pele, tamanho e cor dos cabelos. Por outro lado, do ponto de vista da forma, as graças de Botticelli apresentam uma forma de corpo mais redonda, mais gorda, enquanto a foto de Gisele Bündchen, top model brasileira de grande renome nas duas primeiras décadas do século XXI, é significativamente mais magra. Ambos, na idade média ou nos anos 2000, sob a égide medieval ou capitalista, se referem aos padrões de beleza estabelecidos pelas classes dominantes.

Estabelecendo um quadro comparativo entre as diferentes formas e conteúdos presentes nas duas figuras temos como parâmetros, os elementos apresentados no quadro 1.

Forma (Características Externas)	Conteúdo (Características Internas)
A cor da pele;	Valores;
O peso;	Normas;
A cor e o tipo dos cabelos;	Comportamentos sociais;
A idade;	Capacidades Intelectuais;
As capacidades físicas;	Habilidades cotidianas.
O nível de desenvolvimento muscular.	---

Quadro 1: Estabelecimento de formas e conteúdos corporais.

É importante também considerar o que determina todo este processo e arranjo das condições e relações sociais sobre o corpo? De modo geral, já foi dito que a organização social da produção (modo de produção vigente) determina a forma e o conteúdo do corpo. De maneira mais direta, é possível se inferir que o processo se dá pela maneira de se organizar o Trabalho, entendido aqui como o elemento constitutivo do ser humano, o qual pode gerar processos distintos de constituição da subjetividade.

No Contexto da Sociedade Capitalista, o contexto da formação da subjetividade se constitui de maneira fragmentada (Resende, 1992).No limite, esta subjetividade se caracteriza pelo processo de reificação a qual possui diferenças meramente quantitativas entre as diferentes classes sociais. Logo, a maneira como este procedimento se desenvolve, aponta para a própria condição da Semiformação[98] Cultural.

Para discutirmos um pouco deste tema, recorreremos pois

> [...] à totalitária figura da semiformação, precisamos compreender que não pode explicar-se simplesmente a partir do dado social e/oupsicológico, mas inclui algo potencialmente positivo:*que o estado de consciência, postulado em outro tempo na sociedade burguesa, remeta, por antecipação, à possibilidade de uma autonomia real da própria vida de cada um* — possibilidade que tal implantação rechaçou e que se leva a empurrões como mera ideologia. Porém, *aquela identificação tende a fracassar, porque o ser singular nada recebe em relação a formas e estruturas de uma sociedade virtualmente desqualificada pela onipotência do princípio de troca — nada com o qual, sob certa proteção, pudesse identificar-se de alguma forma, nada sobre o qual pudesse formar-se em sua razão propriamente dita*(ADORNO, 1996, p. 396, grifo nosso).

A semiformação é um processo no qual a constituição do ser humano em vários aspectos se torna parcial. As pessoas recebem cotidianamente várias informações a partir das quais, elas se

[98] Apesar de saber das divergências que existem no Brasil sobre os termos semiformação e pseudoformação, adotaremos o termo semiformação por dois motivos. Primeiro, porque é este o termo adotado na tradução usada de Adorno (1996). Segundo, porque consideramos que esta formação existe e é real, porém, sempre incompleta devido aos níveis de desenvolvimento da alienação e da reificação. Para maiores detalhes sobre estes temas (alienação e reificação), sugerimos a leitura de Marx (2010) e Lukács (2003).

sentem com capacidade de compreender as diversificadas relações sociais. Todavia, já diria Adorno (2000) que a informação não forma. Isso é justificável pelo fato de a informação se manter na condição da superficialidade. Ser superficial é lidar com condições imediatas (sem mediação), aparenciais e singulares. Desse modo, o processo de construção da subjetividade mais plena, a emancipação que garanta a possibilidade da autonomia efetiva por meio de uma formação na perspectiva da totalidade pressupõe mediação, identificação da essência dos objetos e universalidade (MARX, 2008).

Desse modo, quando pensamos em semiformação, o corpo não foge dessa perspectiva. As determinações apresentadas para o corpo do ponto de vista de sua forma e conteúdo são apresentadas e disseminadas a partir de características apresentadas pela indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Pelo menos algumas destas características podem ser identificadas na figura 2.

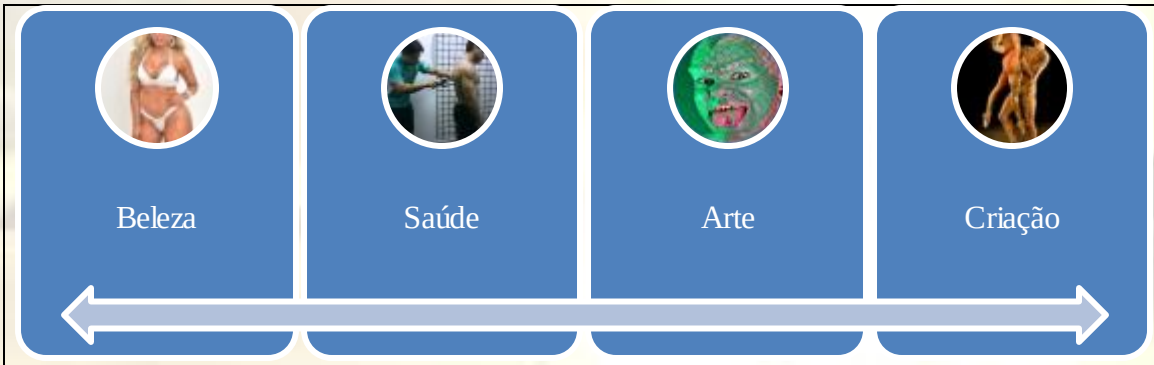


Figura 2. Características de forma e conteúdo vinculadas ao corpo.

Fonte das figuras: www.google.com.br

O Corpo na perspectiva da semiformação adquire maior valor (fetiche[99]) quando apresenta entre outras características, um determinado padrão de corpo que tenha ênfase na questão de certo padrão de beleza, de saúde, que possa ser comparado a uma obra de arte e seja reconhecido por seu processo de criação. A compreensão de um corpo neste modelo está atrelado a corpos idealizados, com características específicas, acessível apenas a uma parte da população, mas que não são, nem poderiam ser, os corpos da população como um todo, considerando que a literatura e alguns dados empíricos que serão apresentados depois, demonstram o processo de construção deste padrão. A

[99] Para maiores detalhes ver Baptista (2013).

disseminação deste modelo é altamente eficiente, graças às estratégias da Indústria Cultural, a qual pode ser definida como:

> A "*Indústria Cultural*" pode ser entendida como um instrumento de pressão da sociedade sobre o indivíduo através da utilização de elementos culturais que se tornam acessíveis pelo cinema, pela televisão e por outros meios de comunicação de massa. Esses são utilizados como formas de cooptarem os indivíduos para uma atuação de acordo com os interesses e as necessidades do modo de produção, fazendo a lógica industrial prevalecer não apenas nos momentos de trabalho, como também nas horas de repouso de cada pessoa (BAPTISTA, 2001, p. 74. Grifo do autor).

Desse modo, a indústria cultural consegue disseminar valores próprios do modo de produção capitalista na atualidade. Esse mecanismo tem alguns objetivos, mas o foco central, para o qual queremos chamar a atenção, diz respeito ao fato de ela ser, primeiro, responsável pela disseminação do ideário hegemônico e, segundo, por produzir alguns bens culturais ao mesmo tempo em que absorve outros bens presentes na cultura de massas. A cultura de massas diz respeito aos contextos culturais desenvolvidos por grupos representativos de uma cultura próxima do povo.

Um exemplo a ser adotado são as Aberturas de Novelas como Belíssima, Beleza Pura[100], Tieta, Brega & Chique. Do mesmo modo, em séries de filmes estadunidenses, como: Desperate Housewives, ou os personagens de filmes, sobremaneira os de heróis como Hulk, Super Homem, Quarteto Fantástico, entre outros. De uma forma ou de outra, estas aberturas, novelas e filmes, ainda que não digam explicitamente o que compreendem por um corpo belo, o fazem de forma subliminar, fazendo com que algumas pessoas cheguem a acreditar que a ideia do que é um corpo belo foi criado por ela e pela maneira que ela tem de pensar (ALMEIDA et al, 2006).

Todavia, não é qualquer corpo que pode ser considerado belo. O Corpo para ser Belo possui algumas características disseminadas socialmente. De acordo com alguns estudos como os de Soares (2001); Goellner (2009) e Hasse (2009), as características necessárias para que o corpo seja belo são:

- É **Magro** em relação ao percentual de gordura;
- É **Forte** e apresenta massa muscular definida;
- É **Resistente** fisicamente às atividades profissionais e até mesmo ao contexto da vida;
- É **Branco**/caucasiano, embora possa estar bronzeado. Isso diz respeito não só à cor da pele como ao tipo de cabelo, espessura dos lábios, tamanho e forma do nariz, entre outros;
- É **Jovem**, ou mesmo que tenha mais idade, tem que demonstrar características próprias da juventude;

[100] Para compreender um pouco a lógica das aberturas de novela, sugiro a leitura de Baptista; Araújo e Brito (2009).

- É **Reto**, geralmente alto, com perfil esguio. Esta característica está atrelada simultaneamente à estatura (altura), magreza e força. Ela se torna fundamental, porque a retidão do corpo pressupõe a retidão do caráter segundo Soares (2001).

É interessante olhar para esta questão considerando que em todo este contexto há um processo de identificação, o qual, ao que tudo indica, de forma imediata, promove uma assimilação do objeto (corpo idealizado) com o sujeito (reificado pela lógica da semiformação).

Finalmente, a título de conclusão, o que temos como referência até este momento é o fato de o corpo ser não apenas um corpo (objeto) para a consciência, mas considerar que se é corpo da consciência e consciência do corpo (BAPTISTA, 2013). Destarte, não se trata de negar o corpo idealizado ou padrão, mas de considerar que esta idealização é incompatível com a materialidade objetiva para a maioria das pessoas. Por isso, temos que considerar a necessidade de se pensar as pessoas a partir das características de beleza natural, conforme menciona Adorno (s.d.), tema para outro momento.

Bibliografia

1. ADORNO, T.W. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade.** n. 56, ano XVII, p. 388-411, dez. 1996.
2. ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
3. ADORNO, Theodor W. Teoria estética. Lisboa: Edições 70, s.d.
4. ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
5. ALMEIDA, A. C. N. et al. Corpo, Estética e Obesidade: reflexões baseadas no paradigma da indústria cultural. **Estudos**. Goiânia: Ed.; da UCG, v. 33, p. 789-812, 2006.
6. BAPTISTA, T. J. R.**A educação do corpo na sociedade do capital.** Curitiba: Appris, 2013. (Coleção Ciências Sociais).
7. BAPTISTA, Tadeu J. R.. **Procurando o Lado Escuro da Lua:** implicações sociais da prática de atividades corporais realizadas por adultos em academias de ginástica de Goiânia. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001. 200 f.
8. GOELLNER, Silvana V. A Produção de corpos hígidos: atividade física, saúde e nacionalismo no Brasil no início do século 20. In: GRANDO, B. S. (Org.). **Corpo, educação e cultura:** práticas sociais e maneiras de ser. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009, p.75-92.
9. HASSE, Manuela. Branca, limpa e alinhada: a ressignificação da natureza no processo de transformação do corpo feminino (1938-1972). In: GRANDO, B. S. (Org.). **Corpo, educação e cultura:** práticas sociais e maneiras de ser. Ijuí: Ed. Da Unijuí, 2009, p.53-73.
10. LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe:** estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
11. MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
12. MARX, Karl**. Manuscritos Econômico-Filosóficos.** 4ª Reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2010.
13. RESENDE, Anita C. A. **Fetichismo e subjetividade.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1992.

14. SOARES, Carmem L. Imagens da retidão: a ginástica e a educação do corpo. In: CARVALHO, Yara M. & RÚBIO, Kátia. **Educação física e ciências humanas.** São Paulo: Hucitec, 2001.

02

O LUGAR DO CORPO NO TRABALHO DOCENTE

Jaqueline Rodrigues1 - Projeção
Cristina Serafim2 - Fortium

Resumo

O corpo é um instrumento de contato social e constituinte da subjetividade, além de ser um elemento importante na relação do indivíduo com o outro, com o mundo e com o conhecimento. Este trabalho tem como objetivo abordar a representatividade do corpo e o seu lugar no trabalho docente em uma dimensão humana, cultural e pedagógica no tempo e no espaço. A teorização desse estudo foi construída pela concepção de Freud que traz um recorte sobre a abordagem do corpo na psicanálise e na concepção Walloniana que entende e enxerga o corpo como um processo de humanização dos sujeitos. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa pelo nível de subjetividade e complexidade que envolve o tema. O instrumento aplicado foi a entrevista semiestruturada, junto a seis professores de duas instituições de Ensino Superior do Distrito Federal, sendo uma pública e outra privada. Por meio desse trabalho, foi possível identificar o quanto o corpo em sala de aula produz vários significados visíveis e invisíveis. Sendo assim, torna-se um elemento imprescindível no processo de formação docente, bem como, de comunicação e de produção de linguagens. Além de ser um instrumento de identidade pessoal e profissional.

Palavras-chave: Percepção corporal. Trabalho docente. Relação professor-aluno.

Introdução

O corpo comunica e produz sentido, bem como, carrega suas marcas e traz a história pessoal e cultural de cada indivíduo. Por meio do corpo podem-se produzir linguagens e apropriar-se de valores e costumes culturais de uma sociedade. Afinal, os indivíduos estão presentes no mundo pelo seu corpo, como instrumento e veículo da expressividade humana, em diferentes espaços sociais (CRESPO 1999).

Além de ser uma realidade biológica, o corpo é investido de uma capacidade que repercute nas relações humanas e no campo educativo. Essa característica de um corpo não só aparente, mas sim, em movimento e de integração nos auxilia na compreensão dos sentidos estabelecidos ao longo do tempo e do espaço.

Nesta pesquisa, teve-se por objetivo abordar a representatividade do corpo e seu lugar no trabalho docente, privilegiando não só a dimensão humana, mas também, cultural e pedagógica. A teorização desse estudo foi construída pelas bases e premissas na concepção walloniana sobre o corpo, e também, nas concepções de Freud sobre a abordagem do corpo na psicanálise. Na perspectiva psicológica, a concepção de Wallon (1975), permite compreender o corpo como instrumento e veículo de humanização e lugar de interação com o mundo e com o outro.

As contribuições da psicanálise corroboram no sentido de apresentar o corpo como um instrumento erótico e atravessado pela sexualidade, pela linguagem e pela cultura. Ao ouvir suas pacientes histéricas Freud (1976) chamou a atenção para os conflitos inconscientes que remetem a um

desejo de ordem sexual inconsciente. Nessa concepção freudiana, o corpo representa um lugar de inscrição psíquica e somática. Visando contribuir com essas discussões, este trabalho pretendeu investigar as repercussões do exercício da docência sobre o corpo dos professores.

O corpo nas interações intersubjetivas

O século XX trouxe uma teorização, iniciada com Freud (1976), sobre o corpo erótico, teoria esta construída a partir da escuta de pacientes histéricas. O estudo do corpo dessas pacientes possibilitou uma melhor compreensão das relações entre corpo e psiquismo. Esta compreensão do corpo foi fundamental para a abordagem posterior da conversão histérica, na qual o corpo seria investido pelo indivíduo como palco dos conflitos inconscientes.

Para a psicanálise, o corpo não é apenas biológico, moldado pela cartografia anatômica, mas também, um corpo atravessado pela linguagem e marcado pelas relações intersubjetivas. Enquanto o corpo biológico está regido pelos sistemas funcionais dos órgãos, o corpo psicanalítico está relacionado ao desejo inconsciente que, de forma coerente, tem relação com a história de vida do indivíduo.

Em *Estudos sobre a Histeria* (1976), o teórico afirma que o corpo se revela para além da sua marca biológica, é também um corpo palco de encenação dos desejos inconscientes no qual as manifestações psíquicas transbordam para o corpo. Ao abordar o corporal, Freud (1976) o qualifica como uma materialidade subjacente ao psíquico, enunciado por um processo somático que brota a partir da pulsão que é a origem e motor do psiquismo. Complementando sua discussão sobre a sexualidade na constituição psíquica, o autor enfatiza também que as relações parentais são introdutoras da sexualidade na criança e construtora do psíquico. É através das investidas do adulto no corpo da criança seja pelos gestos de carinho ou mesmo pela violência, que o adulto proporcionará à criança um modo particular de relação com seu corpo e a formação do eu.

Outros autores, como Lacan (1998), também se dedicaram ao estudo do corpo como elemento fundamental na formação do Eu. Esse corpo abordado por Lacan, assim como por Freud (1977), não é o corpo biológico e sim um corpo erógeno e singular. Lacan (1998) propõe o Estádio do Espelho apoiado na concepção de que o Eu se constrói a partir do Outro, momento em que a criança antecipa o domínio de sua unidade corporal por meio de uma identificação com a imagem que reflete no espelho.

A criança vive a sensação de um corpo fragmentado, mas ao enxergar sua imagem no espelho reconhece-se no todo. O Estádio do Espelho aparece como uma matriz simbólica da constituição do Eu, desenhando um primeiro esboço da subjetividade. Essa experiência inaugura a relação entre o Eu e o corpo na constituição do sujeito, em um processo que antecede a maturação fisiológica e motora. Dessa forma, pode se dizer que é no corpo onde a formação se desenvolve tanto no plano biológico como no psíquico.

A proposta desse artigo e a discussões que se faz sobre o corpo, conduz a abordar privilegiadamente as contribuições de Wallon (1989). Este autor foi de grande importância para uma melhor compreensão da corporeidade no processo educativo da criança, constituída na relação afetiva com o adulto. Segundo Wallon (1931 apud OGILVIE, 1991, p. 107): 'Trata-se de saber como a criança se torna capaz de reconhecer como seu o aspecto exteroceptivo que o espelho lhe traduz da maneira mais completa e mais evidente".

Em Wallon (1998), ao passar por estágios, o indivíduo se manifesta através da motricidade expressiva e isso acontece em meio a conflitos, contradições e interações com o meio. Considera-se o meio como um conjunto de circunstâncias nas quais se desenvolve a existência individual determinante na formação do ser humano é também o lugar onde acontecem as relações interpessoais que possibilitam ao indivíduo tomar consciência de si, do mundo a sua volta e dos valores que integram a sociedade em que vive.

O indivíduo se constitui na interação do seu organismo com o meio, considerando, também, que suas atitudes são complementares frente às relações que ele estabelece no convívio social. A localização do indivíduo em relação ao seu lugar e seu papel no grupo onde está inserido são fatores importantes para o desenvolvimento do eu e, para isso, o meio social e a cultura representam as possibilidades e limites para esse desenvolvimento (WALLON, 1975).

Quando a criança vai à escola, ela amplia seu universo relacional, pois deixa de ter a restrição do ambiente familiar e passa a interagir em diferentes grupos externos. Nesse momento, a criança tem a oportunidade de desenvolver aptidões sociais. O professor, nesse contexto, pode contribuir favorecendo a socialização ao incentivar a cooperação e a interação entre os alunos (PEDROZA, 1993).

Durante muito tempo, quando se falava do corpo na educação, relacionava-se à disciplina de Educação Física. O processo de educação, ao longo dos anos, valorizou a correção, a disciplina, a construção intelectual de jovens e adultos e, muitas vezes, o conceito de corpo fora da Educação

Física deveria ser um corpo disciplinado para a imobilidade. Com o passar dos anos, as discussões sobre o corpo e educação ampliaram seus horizontes e a compreensão da importância do corpo na educação ganhou mais espaço (NÓBREGA, 2008).

Ao abordar o lugar do corpo na educação, Nóbrega (2008) afirma que o corpo tem assumido um lugar importante na educação ocidental e se tornou um tema relevante nas práticas educativas propostas nos currículos. Mesmo assim, ainda há muitos desafios a serem superados, principalmente na compreensão da corporeidade, como um princípio epistemológico capaz de contribuir com os processos cognitivos e afetivos, considerando que o corpo é marcado por uma história de vida relacional e intersubjetiva.

Nesse contexto, a pesquisa propõe uma cuidadosa discussão sobre o lugar do corpo na relação educativa, pois, tanto no exercício da docência e na assimilação dos conteúdos, quanto na relação professor-aluno, encontram-se expressões corporais significativas, que anunciam a dimensão cognitiva e afetiva que compõem e contribuem para a interação entre professor-aluno e para a aprendizagem que emerge do corpo, a partir da experiência vivida na relação com o mundo (NÓBREGA, 2005). O corpo na educação está presente nas concepções wallonianas, não apenas o corpo, mas também as relações afetivas que se desenvolvem na sala de aula. A emoção causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social. Uma fusão entre o orgânico e o social que também podem influenciar as relações e dinâmica entre o professor e aluno no ambiente educativo.

O corpo do professor está presente no exercício da docência e, de fato, a corporeidade é um fenômeno de grande relevância, não apenas na relação professor-aluno, mas também, no modo como o professor administra os conteúdos da sua disciplina. O educador ministra corporalmente sua aula e pode se apropriar da corporeidade para instrumentalizar sua ação pedagógica, pois o corpo é um veículo de comunicação e de expressão visível aos outros, não apenas para o próprio sujeito.

Os desejos e inquietações de alunos e professores podem ser traduzidos em seus corpos através da postura, do olhar ou da qualidade dos gestos. O corpo inteiro se envolve no processo de ensino e aprendizagem, transmitindo e recebendo informações cognitivas e afetivas, identificando o sujeito como participante de certa cultura ou grupo social e com uma determinada disponibilidade afetiva. O professor desenvolve a comunicação na relação com os alunos objetivando meios e caminhos para contribuir com o aprendizado e esta atividade também é corporal, considerando que o corpo é um veículo de comunicação do ser no mundo.

No debate em torno da formação de professores é relevante considerar os métodos e estratégias para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente, contudo, por se tratar de

uma discussão fundamental para educação, não se pode deixar de lado a importância dos elementos corporais e afetivos do processo ensino-aprendizagem. O corpo do professor traz o registro de uma história de vida que certamente marca a forma como se relaciona com seus alunos e com a disciplina que leciona.

O processo histórico de cada indivíduo percorre a estrutura corporal manifestando-se nas expressões, nos gestos e na forma como se relaciona com seu corpo e com o corpo do outro. Moyzés e Mota (2004) afirmam que a história de vida fica registrada no corpo, e esse registro pode marcar sua prática docente e, portanto, o professor deve estar atento à sua corporeidade e à forma como seu corpo reage nas mais diferentes situações relacionadas ao trabalho docente.

Ao se abordar a relação professor-aluno, a afetividade, embora seja um fenômeno de natureza subjetiva, deve ser considerada, uma vez que revela como os acontecimentos repercutem intimamente para cada indivíduo. Os conhecimentos são primeiramente compartilhados entre o professor e o aluno, em um processo de interação para, posteriormente, serem "incorporados" por este último. É o corpo que imprime sentido aos processos cognitivos e afetivos que atravessam a relação do docente e discente com o conteúdo, pois a cognição é parte de um processo que está ligado à experiência corporal e afetiva (LOPES, 2009).

O professor atua orientando e mediando o processo de ensino e aprendizagem, ele é um ouvinte daquilo que é dito em sala de aula, mas também, do que não é dito e que se evidencia corporalmente, seja pelos gestos, pela posição do corpo, pela respiração e até mesmo pelo silêncio. Para Moyzés e Mota (2004), é fundamental ao professor observar não só os registros do seu próprio corpo, bem como, de seus alunos procurando entender o que não é dito verbalmente. Alguns bloqueios ou a forma como o corpo responde aos investimentos podem ser percebidos e trabalhados, e assim melhorar a qualidade das relações com seus alunos.

O corpo é mobilizado pela subjetividade presente nas relações do docente com o mundo a sua volta. Considerando a instituição de ensino o meio principal onde essa relação se desenvolve, pode-se observar que as experiências vivenciadas pelo professor passam pelo corpo, formando uma totalidade com emoções, sensações, ações, reações e inibições.

O professor é solicitado em sala de aula tanto no que diz respeito aos conhecimentos que possui, como corporalmente. Ao expor o seu corpo por várias horas diante dos alunos, o docente muitas vezes fica submetido a conflitos, tensões e angústias que permeiam as relações com seus alunos, colegas de trabalho e a instituição onde leciona. O corpo do professor pode reagir de diferentes maneiras diante dessas situações, como por exemplo, apresentando quadros evoluídos de

desestabilização somática, irritabilidade em sala de aula, problemas vocais e na postura do corpo (PENTEADO, 1996).

Na intervenção pedagógica, o professor necessita desenvolver diferentes formas de agir dentre elas, limite, acolhimento, empatia, respeito e a atenção em relação com alunos. Essas estratégias relacionais compõem as ações corporais do professor e certamente mobilizam docentes.

Em sua abordagem, Wallon (1971, p.91) apresenta o caráter contagioso das emoções. "A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, [...] possui sobre o outro um grande poder de contágio". O corpo do docente marca sua relação de comunicação com os alunos e, tanto um quanto o outro, possuem em seus corpos os registros dessa relação.

O corpo é sem dúvidas um grande colaborador no trabalho docente e merece atenção nas discussões cabendo à educação ocupar-se do corpo para instrumentalizar o processo de ensino e aprendizagem. À medida que o professor se conscientiza do seu corpo e reflete sobre seu potencial pedagógico, desenvolve maiores possibilidades em seu trabalho como, por exemplo, ao utilizar a motricidade, ou seja, o movimento do corpo com intenção ele pode contribuir para uma melhor comunicação com o aluno ou ate mesmo promovendo um ambiente favorável para a aprendizagem através, por exemplo, de atividades lúdicas.

O professor é referência para o discente e o modo como ele se expressa corporalmente, dentro e fora de sala de aula, pode interferir na forma como os educandos participam no processo de aprendizagem. É importante o professor não apenas transmitir o conhecimento, mas permitir e estimular o aluno a não permanecer inerte e a participar do processo de ensino e aprendizagem.

Considerando que a construção do Eu está relacionada à relação com o outro, muitas vezes permeada pelo acolhimento e, em outros momentos, pela oposição (GALVÃO 1995). Podemos dizer também que o papel do docente é marcado por um processo de construção onde é essencial a interação com o outro que pode ser o aluno, os colegas de trabalho, a família do aluno, o gestor da instituição e assim por diante.

Um dos desafios dessa investigação é compreender como o corpo está presente na atuação do docente e identificar o lugar da corporeidade no processo de ensino e aprendizagem e nas relações que permeia esses processos. Uma maior compreensão dessa temática também poderá contribuir com um "fazer pedagógico" mais consciente, possibilitando ferramentas eficientes para atuação do docente.

Metodologia

Neste estudo, foram selecionados aleatoriamente e entrevistados seis (6) professores de duas instituições de Ensino Superior do Distrito Federal sendo uma pública e outra privada. A primeira situada no Plano Piloto e a segunda em Taguatinga, região administrativa do Distrito Federal. Os participantes do estudo são professores do Ensino Superior do curso de Pedagogia, Matemática e Sociologia, sendo quatro (4) do sexo feminino e dois (2) do sexo masculino, com idade entre 35 e 45 anos. O instrumento utilizado na pesquisa foi a entrevista semiestruturada. O roteiro de entrevista desse estudo foi previamente elaborado com dezenove (19) questões voltadas a identificar, a partir da fala, como o professor investe corporalmente em sua prática docente.

No primeiro momento da análise, as falas dos entrevistados foram transcritas pelas pesquisadoras tais como foram ditas, conservando, inclusive, eventuais erros. A análise dos dados teve por base a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2002), consubstancia-se em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, buscando compreender o que está "por trás" das palavras, uma busca de outras realidades através das mensagens.

Resultados e discussão

Os resultados obtidos por meio das entrevistas foram discutidos a partir das seguintes categorias: impacto do trabalho docente sobre o corpo do professor, impacto psíquico do trabalho docente sobre o corpo do professor, percepção do corpo do aluno, o corpo no processo de escolarização dos professores e percepção dos professores em relação ao seu próprio corpo na atividade docente.

Impacto do trabalho docente sobre o corpo do professor

O trabalho docente traz ressonâncias no corpo dos professores como, por exemplo, problemas de coluna, sistema vascular, síndrome do movimento repetitivo, fadiga por ficar horas em pé, além dos desgastes na voz e os problemas de sinusite e faringite. O corpo do professor estampa o prazer e o sofrimento gerados pelo exercício da docência. A satisfação, o cansaço, a tensão, o contentamento fazem parte desse enredo. A partir das entrevistas dos professores, foi possível identificar a forma como o corpo sofre o impacto do trabalho docente, verificou-se que os professores percebem em seus corpos esse impacto seja ou não prazeroso.

Os entrevistados demonstraram perceber diferenças em seus corpos entre o início e o final da aula relacionando isso, ao estado de tensão e relaxamento. Observa-se a preocupação em desenvolver uma boa estratégia de aula o que leva a perceber o seu corpo em um estado de tensão no início da aula. Pode-se dizer que, a emoção afeta o professor a ponto de alterar o estado do seu corpo. O movimento corporal está também relacionado à emoção que muitas vezes se exterioriza através do corporal contagiando o ambiente (MOHONEY E ALMEIDA, 2000).

O sofrimento no trabalho docente está relacionado, entre outros elementos, às exigências impostas ao professor, como habilidades intelectuais e físicas. As atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula exigem do professor uma boa condição cognitiva, física e psíquica. Vale ressaltar que a jornada do docente não se encerra quando a aula termina. Os alunos recorrem ao professor mesmo depois das aulas buscando, por exemplo, orientações para a realização de atividades e o trabalho se estende extraclasse, fato que pode ser comprovado pelas falas dos professores.

Impacto psíquico do trabalho docente sobre o corpo do professor

A sala de aula é um ambiente onde se vivenciam diferentes situações que exigem do professor uma capacidade de variações orgânicas e psíquicas adequadas para enfrentar esses desafios. As falas dos professores demonstraram o impacto psíquico do trabalho docente sobre o corpo do professor.

Os depoimentos dos docentes demonstraram como a afetividade é mobilizada pelos acontecimentos em sala de aula. As sensações de prazer e desprazer, agradáveis e desagradáveis estão também relacionadas às interações que acontecem no ambiente escolar. As discussões sejam com os alunos ou com os colegas, os problemas com indisciplina dentre outros, geram desgastes que o sobrecarregam tanto psiquicamente como corporalmente e por vezes podem comprometer o seu trabalho.

A estabilidade corporal do professor não está relacionada apenas ao seu bom desempenho durante a aula, mas também a uma série de interação provenientes das relações com o outro, com ambiente, com saúde e com psíquico. Quando os professores percebem que, além do domínio do conteúdo, têm autonomia para fazer escolhas em relação às tarefas a serem executadas em sala de aula, se sentem mais satisfeitos e renovados em sua atividade docente.

Percepção do corpo do aluno pelo professor

O espaço da sala de aula favorece um processo de interação face a face entre professor-aluno e nessa relação o corpo se torna imprescindível e pleno de significado, favorecendo a dialética do

corpo com o mundo a sua volta. Saber observar o corpo do outro é uma tarefa que exige sensibilidade e disciplina e, no contexto de sala de aula, perceber o corpo do aluno que se esconde ou até mesmo que desejaria aparecer, mas não sabe como, o corpo cansado, com sono ou que sofre violência, exige do professor essa capacidade de observar e fazer leitura do que não é dito verbalmente.

Observar os gestos, o silêncio, as coisas não ditas, os olhares distantes, tristonhos ou mesmo alegres, felizes e cheios de vitalidade dos seus alunos é um aspecto importante da atividade docente e, também está relacionada à dimensão afetiva exigindo do docente um olhar sensível.

O corpo no processo de escolarização dos professores

Ao considerar as séries iniciais, a graduação e pós-graduação pode-se dizer que passamos boa parte do nosso tempo na escola. Afinal nossa trajetória de vida é marcada pelo processo de escolarização. Nessa dinâmica as relações humanas desenvolvidas ao longo da vida são peças fundamentais na realização comportamental e profissional do indivíduo. Pode-se afirmar que a postura que o professor adota estar relacionada à manutenção de sua imagem, pois o professor passa horas diante dos alunos e ele precisa manter uma imagem que deseja cultivar frente ao outro. O que muitas vezes se torna um grande esforço, uma vez que cada ser humano traz no corpo marcas do seu próprio processo de construção de identidade, da cultura, das relações familiares e do processo de escolarização. Antes de ser professor, ele foi aluno e recebeu influências de diversos espaços e atores que fizeram parte de seu processo de escolarização.

Percepção dos professores em relação ao seu próprio corpo no trabalho docente.

À medida que se percebe o próprio corpo é possível perceber o corpo do outro. O cansaço mental e físico dificulta a percepção de qualquer manifestação corporal tanto para os professores quanto para alunos. O corpo expressa entusiasmo, alegria, prazer, desânimo, cansaço e tudo isso pode ser agente de mudança do ambiente de sala de aula. Os professores entrevistados consideram que seus corpos expressam suas intenções e por isso, estão atentos em relação à postura corporal em sala de aula.

Os relatos dos professores entrevistados evidenciaram as mudanças na concepção do corpo ao longo dos últimos séculos, principalmente na educação. O corpo em sala de aula é considerado pelos entrevistados como um importante fator de identidade e de comunicação em sala de aula. Os professores estão mais atentos à expressão corporal dos alunos, pois conseguem identificar em seus

corpos o impacto do trabalho docente e estão mais abertos para a valorização do movimento corporal em sala de aula, o que nos séculos passados não seria permitido.

Os professores percebem no próprio corpo as alterações antes e depois das aulas, essas modificações são causadas por diferentes estímulos como: uma noite mal dormida, problemas emocionas, desenvolvimento de boas estratégias, alcance de metas no decorrer, a identificação com a disciplina que leciona o que facilita o planejamento e assim possibilita o docente iniciar a aula com maior tranquilidade e que podem causar tensão ou relaxamento no corpo do docente.

Perceber o próprio corpo em sala de aula, reações, expressões faciais, posturas, gestos e estar atendo a forma de se vestir são questões consideradas pelos professores como significativas no trabalho docente uma vez que a forma como o corpo do professor se posiciona em sala expressa suas intenções considerando que o corpo é repleto de significados. É possível estar tão envolvidos com as palavras e com o cognitivo que não se atente para a questão da relação corporal em sala de aula.

Considerações finais

A relação corporal em sala de aula, a interação professor-aluno e a afetividade são elementos importantes no processo de ensino e aprendizagem e não devem ser ignorados. Na educação infantil e no ensino fundamental as relações afetivas são percebidas de maneira mais clara, já que, para as crianças e até mesmo para os adolescentes os professores ocupam um papel que muitas vezes no inconsciente dos alunos está muito próximo da figura dos familiares. Wallon (1995) contribui com esse entendimento, ao afirmar que com o desenvolvimento intelectual, acontece um considerável avanço da inteligência e consolidação da função simbólica com preponderância dos aspectos cognitivos e não mais emocionais como na infância além de um distanciamento nas manifestações emocionais. Já no ensino superior essas relações são modificadas e pode-se observar um distanciamento maior nas relações entre docentes e discentes.

O corpo na relação professor-aluno vem sendo discutido e pesquisado, de modo que este interesse evidencia a forma como o corpo parece estar ganhando um lugar privilegiado na relação ensino-aprendizagem. Contudo, entendemos que a formação do professor privilegia de modo visível os aspectos cognitivos em detrimento dos corporais na relação ensino-aprendizagem e que notadamente fica na margem invisível desse processo.

Essa pesquisa possibilitou perceber que o professor não apenas percebe o seu corpo como também investe corporalmente em seu trabalho para favorecer sua atividade profissional e a aprendizagem do aluno. Além disso, os professores consideram como fundamental saber observar o

corpo do aluno em sala de aula e utilizar o movimento corporal como uma ferramenta na atuação docente. Espera-se que esse estudo possa despertar para reflexões sobre a importância do corpo na educação, bem como alertar os docentes para os impactos de seu trabalho no corpo e para a necessidade da conscientização corporal no processo de ensino e aprendizagem, de modo que esse seja um elemento do processo de formação de professores.

Referências

1. BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edição 70, 2002.
2. CRESPO, Jorge. A história do corpo. Lisboa: Difel, 1999.
3. FREUD, Sigmund. O mal-estar da civilização. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
4. _____. Estudo sobre a histeria. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, volume II. 2. ed. . pp. 13-377. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
5. _____. Três ensaios sobre a sexualidade. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, volume VII. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
6. GALVÃO, Izabel. Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
7. LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 96-103.
8. LOPES, Dolores Ferreira de Melo. Mulheres docentes de enfermagem em uma universidade pública: percepção a respeito de sua corporeidade em sua atuação profissional. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
9. MOHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. (Org.). Henry Wallon: Psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
10. MOYZÉS, Maria, H.F.; MOTA, Maria.V.S. Sensibilização e conscientização corporal do professor. *In*: Convenção Brasil Latino América, Congresso Brasileiro e Encontro Paranaense de Psicoterapias Corporais. Foz do Iguaçu. Anais. Centro Reichiano, 2004.
11. NÓBREGA. Terezinha Petrucia da. Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau Ponty e o pensamento complexo. Piracicaba, 1999. Tese (Doutorado) Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, São Paulo, 1999.
12. _____. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101 73302005000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 mar. 2010.
13. _____. Corpo, Percepção e Conhecimento em Merleau-Ponty. Estudos de Psicologia. Rio Grande do Norte, V.13, n.2, p. 141-148, ago. 2008. Disponível em:
14. <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413294X2008000200006&script=sci_arttext&tlng=andothers>. Acesso em: 13 nov.2009.
15. OGILVIE, Bertrand. Lacan: a formação do conceito de sujeito. Rio de Janeiro: Zahar,1991.
16. PEDROZA, Regina. L.S. Freud e Wallon: contribuições da psicanálise e da psicologia para a Educação. Brasília. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 1993.
17. PENTEADO, Regina Z. A Voz do Professor: relações entre trabalho, saúde e qualidade de vida. Revista. Brasileira de Saúde Ocupacional, Rio de Janeiro, v.25, p.109-129, 1996.
18. WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1995.
19. _____. Do acto ao pensamento. Lisboa: Moraes, 1978.
20. _____. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1989.
21. _____. As origens do caráter na criança. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1971.
22. _____. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

23. _____. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo:Martins Fontes, 1998.

03

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: UM CAMINHO PARA EMANCIPAÇÃO DO OLHAR

Ana Cristina Luiza Souza
Mestranda do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias - UEG.
E-mail: crisufg@hotmail.com
Profª. Dra. Débora Cristina Santos e Silva
Profª Orientadora do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias - UEG.
E-mail: deboraphd@gmail.com

Resumo

O olhar está no centro da capacidade do homem. De todos os sentidos, a visão pode ser considerada a mais imediata e abrangente, pois espacialmente mobiliza o corpo para receber as imagens. A imagem tem sido fonte de pesquisas e reflexões diante de tamanha importância que alcançou sobre a constituição dos sujeitos. À luz de autores clássicos e contemporâneos, apresentamos uma reflexão sobre os desajustes do olhar e deslocamentos sobre o conceito de existência do sujeito contemporâneo, em decorrência da interação com as imagens, sobretudo imagens da arte. Colocamos em evidência a emergência e possibilidade de constituir um olhar emancipado a partir da educação estética.

Palavras-chave: Imagem. Visibilidade. Educação. Estética. Emancipação.

Introdução

O olhar está no centro da capacidade do homem. Diante de tal importância, a imagem vem chamando atenção para pesquisas e reflexões acerca de seus discursos, conceitos, usos, modos como se apresentam na sociedade, apropriações e relações com a constituição da autonomia dos sujeitos. Com isso é necessária uma educação capaz de responder às novas necessidades, que ultrapassam o inteligível. Sendo assim, a educação estética pode ser um caminho para a emancipação do sujeito e concomitantemente do seu olhar sobre as visualidades contemporâneas?

À luz de autores clássicos e contemporâneos, tentaremos aqui uma reflexão sobre os desajustes do olhar e deslocamentos sobre o conceito de existência do sujeito contemporâneo, em decorrência da interação com as imagens, sobretudo imagens da arte. Propomos ainda pensar as condições sensíveis e inteligíveis a partir da educação estética como caminho para emancipação do olhar.

Desajustes do olhar e deslocamentos sobre a existência do sujeito contemporâneo

Com o desenvolvimento e expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação, a visibilidade tomou tamanha proporção, a ponto de determinar a existência dos sujeitos na sociedade contemporânea. De acordo com Joel Birman (2013) no texto intitulado de "Sou Visto, Logo Existo: a Visibilidade em Questão", o autor discorre sobre uma nova fórmula de existência na sociedade

contemporânea, diretamente ligada aos modos de visibilidade que destoa da fórmula de Descartes no século XVII, "penso, logo existo". De acordo com Birman (2013) na contemporaneidade só existe aquele que é visto, "a condição do ver e do ser visto foi transformada em um verdadeiro critério *ontológico* para existência do sujeito contemporâneo" (BIRMAN, 2013, p.49. grifo do autor).

Birman (2013) explica a consequência da mudança na constituição existencial do sujeito a partir de deslocamentos temporais sobre o modo de existir. Temporal porque se trata de momentos diferentes, mas, que não são determinados com cortes ríspidos, mas concebidos por um processo dinâmico de mudanças acentuadas pelas TIC. Antes pertencíamos a um código de existência que de acordo como autor estava fundamentado no reconhecimento como valor essencial, que agora, se deslocou para um código articulado, em torno da presença e da visibilidade como valores fundamentais.

O código de existência fundamentado no reconhecimento corresponde ao período anterior à emergência histórica da modernidade no século XIX, éramos então reconhecidos por um ponto de vista simbólico, pelas obras realizadas e produzidas, isso conferia uma consistência ontológica ao sujeito. Birman (2013) ressalta que não era possível sujeito sem obra, e que pela mediação simbólica da obra, o sujeito se constituía e era reconhecido, a partir do real. Contudo , ao contrário, na contemporaneidade, é o lugar, a posição do ser visto e a presença corporal concreta diante do outro que determinam a experiência da certeza de existir.

O autor ainda ressalta outro importante deslocamento, o do registro teórico do discurso para o da imagem. Esse deslocamento para Birman (2013) é perigoso, pois os registros do sujeito passam do simbólico para o imaginário, com isso, se desloca do sujeito para o ego, no qual imagem se torna soberana. A espetacularização do ego por meio da imagem reforça o ensimesmamento e alienação, pois "a individualidade é capturada pelo olhar do outro e perde perceptivelmente sua autonomia subjetiva" (BIRMAN, 2013, p.51). Assim nossa existência é determinada arbitrariamente pelo olhar do outro.

A individualidade se torna submissa à injunção do olhar do outro, com isso o sujeito se torna alienado em relação ao outro, e se coloca incapaz de resistir à submissão, já que depende do olhar do outro para existir. O resultado destes deslocamentos é sem dúvida o ensimesmamento, o desmantelamento do coletivo, a perda da autonomia subjetiva e a alienação.

Os novos modos de existência potencializados pela imagem e disseminados pelas Novas tecnologias de Informação e Comunicação fazem ecoar uma tirania da visibilidade. Sobre isso Matos (2013) reforça que:

A tirania da visibilidade do mundo contemporâneo mostra que o princípio de exposição permanente nas democracias modernas, a transparência do poder e dos comportamentos individuais – pelos meios de comunicação e pela sociedade em rede -, em vez de revelarem os mecanismos do poder e de ampliarem os espaços de liberdade e de autonomia dos indivíduos, reforçam a ideologia e o fetichismo, no seguinte sentido: seus efeitos de "fala de consciência, pois há entre elas uma fronteira que, como tal, é sempre instável e maleável, sobretudo na ausência de um sujeito consciente, dotado de razão autônoma e apto a formular uma verdade objetiva. (MATOS, 2013, p. 343)

A imagem se tornou o apanágio contemporâneo da existência, contudo vem provocando um desajuste entre os modos de existência que interfere diretamente sobre as maneiras de olhar e sentir do sujeito. Esse desajuste também tem sido intensificado por um fluxo sensorial contínuo, que revela a ausência de reflexão e limita a capacidade de imaginação e representação. Com isso Haroche (2008, p. 144) chama atenção para o "ver sem ver", de acordo com a autora o sujeito consegue ver, mas, não é capaz de ter atitudes de um olhar atento, profundo, em que além de fixar, ele analisa, compreende e apreende. Isso implica na incapacidade de criticar e recusar livremente.

As consequências dessa atrofia do ver são posta por Haroche (2013) como uma ameaça para desaparecimento do indivíduo, em uma sociedade em que o direito a invisibilidade é rechaçado pela obrigação de ser visível, porém, isso torna a visibilidade vazia, onde quanto mais se mostra, menos visível se torna e concomitantemente menos participativo.

Para Matos (2013) o fetichismo, da comunicação e da informação ofusca a visão da realidade, onde o sujeito não consegue mais, distinguir entre o verdadeiro e o falso, o permitido e o proibido. Na obra intitulada "A Condição sensível", Haroche (2008) ao ressaltar os desajustes nos modos de visibilidade contemporâneos, chama atenção para a desatenção acerca dos modos de olhar e as questões políticas e sociais de uma sociedade democrática. Entendemos aqui essa atenção como, cuidado, respeito, consideração e reconhecimento do sujeito e de sua individualidade, como pressupostos da democracia, contudo podemos então afirmar que tem havido uma supressão do ver, do ser e do existir do sujeito enquanto cidadão, ao passo que tem lhe sido imputado tornar-se visível e ver o que lhe é arbitrariamente determinado.

De acordo com Matos (2013) quando as imagens que são construídas e escolhidas pelos meios de comunicação de massa, se tornam a principal conexão do sujeito com mundo, essas imagens passam a reger a vida social em todo seu conjunto. Isso produz uma simplificação do mundo sensível por constantes arbitrárias, que de acordo com a autora afastam da compreensão "impedindo o espectador de pensar, de distinguir entre o que é significativo e o que é insignificante" (MATOS, 2013, p.347).

É a plena ausência e a suma imputação ao olhar emancipado como o explicitado por Rancière (2012), ou seja, um sujeito submisso e casto de subjetividade que reclama por um olhar liberto, crítico e emancipador, capaz de redesenhar e minimizar tamanha alienação.

Da emancipação do olhar ao mergulho na inelutável cisão do ver

A proposta de discutir o olhar emancipado nos remete à Jacques Rancière (2012), em "O espectador emancipado" , no qual o autor traça uma relação entre política e estética no domínio específico da imagem, da qual estética e política são indissociáveis. Para o autor existem na política umas dimensões estéticas, e ambas são formas de conduzir e organizar o sensível. O que deve ser visto, dito e entendido é determinado politicamente. Essa relação reclama por um espectador ativo, capaz de se deslocar-se do embrutecimento intelectual para a emancipação intelectual.

Ao falar sobre a emancipação do espectador entendemos que as mesmas características postas por Ranciére (2012) se transportam para o olhar emancipado, visto que somente um espectador emancipado tem um olhar livre e autônomo. Assim o olhar emancipado pertence ao espectador emancipado. Rancière (2012) ao discutir a relação do teatro e o espectador, ilumina discussões sobre estética dominante e o espetáculo centrado na passividade do espectador.

O olhar emancipado se constitui na ultrapassagem dos modos de visibilidade contemporânea, é um olhar ativo, atento, crítico, liberto das mazelas, do embrutecimento intelectual e de alienações. Esse olhar permite ao espectador traduzir diferentes elementos à sua maneira, interagindo com outros sujeitos, que possuem singularidades e diversidades nos modos de olhar. Trata-se de um olhar que rejeita a submissão. Em Rancière (2012) esse olhar é aquele que deixa de ser passivo, para ser "inquiridor ou experimentador científico que observa os fenômenos e procura suas causas" (RANCIÈRE, 2012, p.10). O autor ressalta que o espectador deve sair do embrutecimento parvo fascinado pela aparência.

Neste contexto a imagem não pode ser tomada somente pelo visual, pois nela operam também o não-visível e o indizível. Com isso Rancière (2012) nos desperta para importância de pensar sobre as questões do engendramento político que determinam o visível e o dizível.

Didi-Huberman (2010) no texto intitulado de "A inelutável cisão do ver" apresenta uma nova maneira de pensar sobre o olhar, as imagens e a arte. Para este filósofo francês, quando olhamos para uma imagem ou para um objeto, estes nos olha de volta. Porém existe uma cisão que não conseguimos identificar entre nós que vemos, e o que nos olha. A partir da trama de *Ulysses*, de James Joyce, o filósofo afirma que o ato de ver se manifesta em dois e nisto reside um paradoxo, aquele que vê e aquilo que é visto. O autor não afasta a subjetividade do olhar do espectador, mas rompe com a concepção de que tudo que está diante de nós está plenamente visível aos nossos olhos.

Ao dizer que as coisas nos olham, o autor faz referência ao vazio, que é aquilo que escapa ao nosso olhar imediato, e isso é inelutável porque não depende de nosso querer.

Didi-Huberman (2010) convida a "fechar os olhos para ver quando o ato de *ver* nos remete, nos abre um *vazio* que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui" (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.31. grifo do autor). Para o autor devemos abrir os olhos para o que não vemos, para o vazio inelutável que se apresenta. Esse vazio não se trata de ausência ou falta de alguma coisa ou inabilidade do espectador, mas daquilo que inelutavelmente nos escapa durante o olhar. Contudo devemos buscar o que nos fugiu, isso constitui o olhar emancipado.

Abramos os olhos para experimentar o que não vemos, o que não mais veremos- ou melhor, para experimentar que o que não vemos com toda a evidencia (a evidência visível) não obstante nos olha como uma obra (uma obra visual) de perda. Sem dúvida, a experiência familiar do que vemos parece na maioria das vezes dar ensejo a um *ter*: ao ver alguma coisa, temos em geral a impressão de ganhar alguma coisa. Mas a modalidade do visível se torna inelutável – ou seja, votada a uma questão de *ser* – quando ver é sentir que algo inelutavelmente nos escapa, isto é: quando ver é perder.(DIDI-HUBERMAN, 2010, p.34.grifo do autor)

O espectador atribuirá significado e sentido às imagens de acordo com suas próprias representações, no entanto deve estar atento ao ganho e as perdas no ato de ver. Somente um olhar emancipado é capaz de reconhecer o que se ganha e o que se perde. É importante desejar superar tanto o que vemos quanto o que nos olha, por isso Didi-Huberman nos convida a abrirmos os olhos para ver aquilo que não vemos. Pensar o educando e a imagem nesse sentido corresponde a pensar justamente os *vazios* que se apresentam nas suas relações com as imagens. No ensino das artes visuais

trata-se de interrogarmo-nos sobre aquilo que se "perde" e aquilo que se "ganha" quando as imagens entram na sala de aula e nos convocam a olhá-las; isso imputa, reconhecer a capacidade que elas têm de nos atingir, de nos perturbar e de nos mobilizar. Essa experiência indubitavelmente é subjetiva, mas evoca autonomia, cada sujeito pode ser perturbado por um vazio diferente do outro embora a imagem possa ser a mesma.

Considerar a existência desse vazio significa não contentar com as formas imediatas e triviais do contato visual, como convoca Rancière (2012) a não reduz a experiência com a imagem apenas ao visível, durante as aulas de artes visuais é preciso oportunizar aos estudantes a instauração do vazio e a capacidade de buscar o invisível. Aqui nos interessa as possibilidades que as imagens trazem para além do discernível e apreensível imediato. A experiência estética com a imagem não pode acontecer de maneira linear, ancorada no imediatismo, como se pudessem ser esgotadas.

Para Foucault (2001) as imagens são irredutíveis às interpretações ou às significações, pois elas são e serão sempre inesgotáveis, então algo sempre irá fugir e o vazio estará sempre instalado. Independente de quem olha e não é atributo ou falha do espectador, isso é inelutável, pois é uma resistência que está na própria imagem. De acordo com Foucault (2001) a imagem é um trajeto.

A imagem seria uma porta (ou uma ponte) para outras imagens, uma espécie de trajeto a ser percorrido por aquele que olha. A ela cabe suscitar um acontecimento que transmita e magnifique o outro, que se combine com ele e produza, para todos aqueles que vierem a olhá-lo e para cada olhar singular pousado sobre ele, uma série ilimitada de novas passagens, (FOUCAULT, 2001, p.352)

O mais importante de acordo com o autor são as relações postas entre o visível e o invisível, que ultrapassam a representação. Poderíamos então aqui retornar a importância do vazio, daquilo que nos escapa, que existe, mas permanece invisível e que é sempre inelutável, mas que devemos sempre buscá-lo.

Quando pensamos as imagens da arte, estas se apresentam de modo diferente das imagens da vida cotidiana, elas produzem diferentes sentidos, que estão ligados tanto ao ver como ao sentir, isso decorre de suas características que são específicas da manifestação e experiência sensível e não apenas mecanicamente do olhar pragmático que capta apenas o que lhe é necessário oportunamente.

A educação do olhar não corrige o olhar dos sujeitos, mas o amplia, aprofunda, inquieta, e o torna ativo. Permite ao sujeito uma relação estética tanto com as visualidades do cotidiano como com as imagens da arte.

Educação Estética: o sensível, o inteligível e suas implicações na educação

O termo estética tem sua gênese na filosofia. Ainda que apresente controvérsias enquanto terminologia e aspectos conceituais, sua razão de ser está na subjetividade e autonomia do sujeito sobre a realidade mediada pela razão. A partir do século XX a arte deu um novo lugar à estética, remodelando-a na aliança do sensível com o inteligível, que antes estava reduzido à segundo diante da priorização da razão.

Duarte Júnior (2001) cita a beleza ou seu sentimento, com origem nos domínios do sensível, no qual a existência humana está assentada. Contudo o sensível foi desprezado por longos séculos, apartado do inteligível como conhecimento inferior. O autor ressalta que a nossa atuação na vida cotidiana tem sua base no conhecimento sensível de que dispomos, ainda que não tenhamos conta disso.

Sensível é a capacidade de sentir, é tudo o que podemos conhecer através dos sentidos, assim somos seres sensíveis por natureza, embora ocidentalmente creditemos maior valor à razão. Sobre isso Maffesoli (1998, p.194) ao refletir sobre uma frase de Fernando Pessoa acerca da faculdade de se maravilhar, ressalta a existência de uma sabedoria do ordinário, que está no "reencantamento do mundo", o autor chama atenção para os rituais cotidianos em que não prestamos atenção , os quais são mais vividos do que conscientizados, raramente falamos sobre eles, mas são eles que verdadeiramente dão densidade a "existência individual e social".

O modo de se relacionar com o mundo está fundamentado inicialmente com a dimensão sensível, contudo para Duarte Júnior (2001) por decorrência do desenvolvimento da sociedade industrial, as condições de mercado passaram a influenciar o tipo de educação a que fomos e estamos submetidos, que contribui sem contestações, para a formação do sujeito fragmentado que se movimenta entre a vida profissional e o cotidiano sensível, mas um cotidiano para o qual parece que não possui o menor treinamento com base no desenvolvimento e refinamento da sensibilidade.

É sobre essa formação humana que acreditamos e reclamamos a necessidade de que a estética seja incorporada na educação contemporânea. A educação desarticulada da vida cotidiana sensível há de perder qualquer caráter sensorial e estético, e concomitantemente fortalecerá a fragmentação dos sujeitos. Um sujeito assim fragmentado, responde apenas àquilo para que foi preparado, com isso, percebemos uma ameaça de empobrecimento da experiência do ver e sentir, estabelecido pela limitação das experiências e pelo fluxo contínuo da sensação, satisfação e efemeridade do prazer, oferecidos na sociedade contemporânea.

O autor ressalta o abandono dos sistemas de ensino à formação plena dos sujeitos, ao passo que incentivam a fragmentação e a crescente especialização do conhecimento. As implicações sensoriais e sensíveis estão sendo deixadas de lado, formando profissionais para lidar apenas com o mundo exclusivo da intelectualidade e operacionalidade. Duarte Júnior (2001) esclarece que não é o caso de condenar as especializações, pois são importantes, mas é necessário que sejam articuladas numa percepção de mundo mais abrangente, mais humano.

A relação entre sensível e inteligível deve de acordo com o autor, mesclar a lógica e a sensibilidade, razão e sentimento, conceito e estesia, "num caldeirão fumegante de novas ideias, novas percepções, novos olhares sobre o mundo e a vida" (DUARTE JÚNOR, 2001, p. 169). Ressaltamos que uma educação ancorada apenas na sensibilidade, não poderá também resultar em uma formação plena dos sujeitos, mas em sujeitos desequilibrados. Assim "ao sensível e ao inteligível devem ser propiciadas condições equânimes de desenvolvimento, sob pena da produção de seres humanos arraigadamente desequilibrados, como soe acontecer nos dias em que vivemos" (DUARTE JÚNOR, 2001, p. 169).

A ideia de uma educação que trate tanto dos aspectos sensíveis quanto inteligíveis, seria uma utopia? Diante dos desencantos pelos quais a educação passou em toda sua trajetória, isso ainda é possível? Como pensar uma educação estética em uma sociedade em que a existência é determinada pelo olhar do outro e que a lógica é apenas a do consumo? Essas e outras questões suscitam novos posicionamentos que precisam ser pensados por aqueles que se dedicam ao ato de educar.

Duarte Junior ao prefaciar sua obra: Fundamentos estéticos da educação, explica que o desafio dessas relações está no fato de que a "[...] educação, como atividade estética, colide com tudo o que está aí, solidificado como prática, fincado como instituição, batizado como política" (DUARTE JÚNIOR, 2001, p.12).

Buscamos nas cartas de Schiller (2014) em "A Educação Estética do Homem" os fundamentos da educação que trata do sensível e do inteligível: a educação estética. Embora distante de nosso tempo, os pressupostos desse autor ainda são capazes de falar conosco. Temos consciência de que ainda que a embora a estética carregue o peso da sensibilidade, é a razão que lhe dá legitimidade. Na contemporaneidade a estética circula para além da obra de arte. A educação é um desses campos em que a estética é uma importante referência à medida que seu pensamento reflete na concepção do sensível e inteligível como forças em equidade, e isso não a limita apenas ao ensino das artes.

Schiller (2014) esteve incomodado com a sociedade de seu tempo, e foi pela ausência da sensibilidade para equilíbrio nas questões racionalizadas que ele atribuiu tantos males. A proposta de educação estética de Schiller (2014) constitui como um abrir as portas para uma reflexão sobre o diálogo entre estes dois campos e condições de pensar a escola para além do conhecimento racionalizado. Duarte Júnior (2001) ressalta que a educação da sensibilidade, o processo de se conferir atenção aos fenômenos estéticos, vai se afigurando fundamental não apenas para uma vivência na integra e plena do cotidiano, mas, inerente a formação integral do sujeito.

Pensar uma educação estética é confrontar com a sociedade pós-moderna estruturada no capital e no consumo, é refutar o controle do Estado sobre o que devemos sentir e o que devemos pensar, é oferecer uma educação que pense na emancipação dos sujeitos, que promova um olhar emancipado sobre a vida, a arte e o mundo que o rodeia.

Educar esteticamente, também é educar o olhar, é inquietar o sujeito a ver além do visível e o do dizível. É proporcionar que tenham consciência de si e do mundo, é abrir-lhes os olhos do entendimento que ultrapassa os modos de ver contemporâneo. É formar para o repúdio às normas de existência condicionadas à superficialidade das visualidades que trabalham para a indústria cultural. Educar esteticamente é reconstituir a coletividade é devolver a individualidade, a autonomia subjetiva, é romper com embrutecimento intelectual, é emancipar o sujeito e o seu olhar.

Considerações Finais

As imagens da arte, mais do que as imagens da vida cotidiana, colocam o sujeito em confronto entre a realidade e o que a percepção lhe imputa a imaginar. Em tempos de fluxos contínuos as imagens contemporâneas tendem a suspender o pensamento e a palavra, não permitem tempo para sua apropriação e anulam a sensorialidade do sujeito, é entretenimento e consumo. Haroche (2008) ressalta que esse tipo de imagem traz conforto e acomodação, pois não incitam o pensamento, são produzidas para atender e despertar oportunamente necessidades.

Contudo é preciso provocar um movimento contrário em que a experiência estética não esteja desvinculada do cotidiano e de suas visualidades. Nesse sentido a educação deve ser emancipatória e por isso reclama a uma educação estética, uma educação que vai do gosto à emancipação do indivíduo, sua liberdade, equilíbrio, possibilidade de escolhas e refinamento dos sentidos. Educar esteticamente não quer dizer tornar o sujeito alienado, frágil e destituído de razão pelo contrário, é permitir ao sujeito conhecer o mundo em todos seus aspectos.

Referências

1. BIRMAN, Joel. Sou Visto, logo Existo: a Visibilidade em Questão. In: Aubert, Nicoele; Haroche, Claudine (org.). Tiranias da Visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas. São Paulo : Fap-Unifesp,2013.p.47-60.
2. DIDI-HUBERMAN,Georges. A inelutável cisão do ver. In: _____. O que Vemos, O que nos Olha. São Paulo: Editora 34, 2010. p.29-36
3. DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo: Papirus, 1988.
4. FOUCAULT, Michel. A pintura fotogênica. In: . Ditos e escritos. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 346-355
5. HAROCHE, Claudine. A Invisibilidade Proibida. In:_____ Tiranias da Visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas. São Paulo : Fap- Unifesp,2013.p. 85-110.
6. _____. Condição do Sensível. Rio de janeiro: Contra Capa, 2008.
7. MATOS, Olgária. Democracia e Visibilidade: Princípio de Realidade e Sociedade da Comunicação. Trad. Andréa Stahel. In: Aubert, Nicoele; Haroche, Claudine (org.). Tiranias da Visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas. São Paulo : Fap- Unifesp,2013.p.343-356.
8. RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
9. SCHILLER, F. A educação estética do homem: numa série de cartas. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminurias, 2014.

04

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÂNIA: UM OLHAR DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Bruno Brauna dos Santos
bruno-braunabbs@hotmail.com
Prof Drª. Nívea Maria Silva Menezes.
ESEFFEGO/UEG
nimenezes09@gmail.com

Resumo

A pesquisa teve como tema a Educação de Tempo Integral - ETI e a prática pedagógica da Educação Física. Cujo objetivo geral foi investigar quais as dificuldades enfrentadas pela prática pedagógica da Educação Física na ETI em duas escolas estaduais de Goiânia/GO. A pesquisa se aproxima ao método Materialismo Histórica, tendo como tipo de pesquisa comparativo, no qual foram entrevistados professores de dois colégios de ETI de Goiânia, cuja escolha foi a partir do tempo de implantação do regime ETI. Concluímos que o desenvolvimento da ETI e da prática pedagógica da Educação Física se esbarra em grandes problemas tanto estruturais como em políticas públicas. Dentre eles, a precarização das condições de trabalho, o assistencialismo, o currículo fragmentado, o contra turno, escassez de material, a desvalorização da Educação Física, flexibilização, desmotivação profissional, a meritocracia, e a falta de apoio.

Palavras-Chaves: *Educação de tempo integral; prática pedagógica; Educação Física.*

Introdução

Nos últimos anos, a sociedade Brasileira por meio das políticas públicas educacionais vislumbra a Educação de tempo Integral (ETI), enquanto um caminho para a qualidade da educação. A tentativa de implantação desse novo modelo educacional foi iniciada por meio de Anísio Teixeira (1950), com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), conhecido como Escolas Parques objetivando o princípio do atendimento das camadas populares.

A partir de 1980 a ETI torna-se mais frequente com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), que tinha como objetivo uma educação de qualidade em tempo integral aos alunos da rede estadual. Na década de 1990 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996- Lei 9.394/1996 (LDB) inclui no ensino fundamental de escolas públicas urbanas o regime de ETI.

Partindo deste pressuposto, o Estado vislumbra uma ETI para além daquilo que é visto dentro da sala de aula, com o intuito de formar alunos como seres multidimensionais de acordo com o desenvolvimento da vida, no que tange ao aspecto cognitivo, cultural, afetivo, histórico e social. Este aspecto multidimensional é atribuído à ETI, um grande desafio, tem provocado grandes debates que se desdobram na atualidade. Nesse sentido, a Educação Física dentro deste contexto por ser a única

prática pedagógica que trabalha com a dimensão da cultura corporal de modo sistematizado, deve se ater aos delineamentos que atribui a essa disciplina Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 42), "a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola".

Atualmente a Educação Física é considerada um fenômeno histórico social que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) da Educação Física, se constitui num referencial teórico que busca a reflexão sobre os conteúdos curriculares um nível Nacional, Estadual e Municipal tendo a cultura corporal como prática e meio pedagógica de formação da cidadania. Assim, a Educação de Tempo Integral (ETI) visa um currículo integral para a formação integral dos alunos. Tornando-se necessário que este currículo integrado supere a fragmentação das áreas do conhecimento. É possível salientar que a Educação Física na ETI tem que estar relacionada á totalidade das relações históricas e sociais da humanidade, sendo este parte importante da produção cultural que se materializa por experiências acumuladas pelos alunos articulando os com os demais temas da cultura corporal, no qual expressam um sentido/significado e intencionalidade/objetivos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62).

Nesses termos o Coletivo de Autores (1992), faz uma reflexão pedagógica mediante a cultura corporal em que consiste instigar o homem a compreender a sociedade a qual está inserido. Deve abranger os jogos, o esporte, a ginástica, as lutas e as danças, onde, o ensino deve ser organizado em forma de ciclos, e deve ser transmitido de forma espiralada, abordados gradativamente de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno, o estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (SOARES, *et. al.*,1992 p.41).A Educação física como uma prática pedagógica capaz de sistematizar as representações do mundo, produção histórica, social e manifestações da cultura humana, devem proporcionar a esses alunos um conhecimento mais aprofundado e elaborado cuja a intencionalidade e objetividade deve ser constante na prática pedagógica da Educação Física tanto no ensino regular, quanto da ETI. Assim, a Educação Física na ETI deve ser desenvolvida de forma integral, com todos os domínios dos conhecimentos do ser humano, inclusive dos conhecimentos da cultura corporal.

Partindo dessa preocupação, inquietações e questionamentos sobre o desenvolvimento e dificuldades da prática pedagógica da Educação Física surgiu como tema desta pesquisa, educação de tempo integral e a prática pedagógica da Educação Física. Cuja questão principal que se busca

elucidar nesta pesquisa é: Como vem se desenvolvendo e quais as dificuldades enfrentados na prática pedagógica da Educação Física na ETI em duas escolas estaduais de Goiânia/GO?

Definimos como objetivo geral de investigar quais as dificuldades enfrentadas pela prática pedagógica da Educação Física na Educação de Tempo Integral em duas escolas estaduais de Goiânia/GO.

Os autores que embasaram este trabalho buscam refletir ideias e reflexões sobre o atual contexto da ETI e da Educação Física. Dentre eles podemos destacar (DOLABELLA: 2012; CANELADA: 2011; GUARÁ: 2006; CAVALIERE: 1996; TEIXERA: 1994; COLETIVO DE AUTORES: 1992; ARROYO 1988).

Para alcançar o objetivo desta pesquisa utilizamos como método o materialismo histórico dialético, sendo este o que mais se aproxima do objeto a ser pesquisado, pois visa desvendar e interpretar os dados históricos da vida em sociedade do homem.

Desta maneira esta pesquisa pretende discutir, analisar e compreender a ETI de dois colégios estaduais de ETI de Goiânia e a prática pedagógica da Educação Física dentro desse contexto, visto que a Educação Física neste ambiente se constitui como espaço de ensino.

Desvelando a realidade da educação física de duas escolas de ETI de GOIÂNIA.

O atual momento do capitalismo presente no neoliberalismo defende uma política do Estado mínimo que pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado frente à economia e a sociedade. Cabendo a este Estado mínimo garantir a ordem e legalidade de executar serviços mínimos na educação, saúde, segurança, além da privatização e da alta taxa de juros. A ideologia neoliberal exalta o comercio, a liberdade de iniciativa privada e a concorrência em contrapartida rejeita veemente a intervenção estatal.

Na esfera educacional o neoliberalismo dá ênfase na força de trabalho qualificado, isto é, na profissionalização e na aquisição de técnicas e de linguagens de informática, matemática e ciência, dando destaque a disciplinas que deem suporte para esta nova fase de formação dos trabalhadores. Para atender este novo formato educacional, algumas disciplinas são descartadas ou mesmo menosprezadas do ponto de vista funcional, dentro dessa lógica de conhecimento instrumental, ou

seja, de uso imediato e funcional, as quais podemos citar a Filosofia, Educação Artística e claro a Educação Física (ALVES, 2014, p.46).

É na metade da década de 1990 que a educação brasileira sofre redimensionamento, sobretudo, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em que observamos reformas educacionais nos vários níveis de ensino, tanto no fundamental, médio, profissionalizante e superior. Neves *apud* Lespaubin, (1999) acerca deste redimensionamento educacional destacam que a globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional como um todo redefine se para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista (NEVES *apud* LESPAUBIN, 1999, p.134).

É neste cenário que a educação brasileira na década 1990 se ajusta às mudanças estruturais e à reestruturação produtiva e tecnológica de manutenção do lucro e da propriedade privada. Configuram-se desse modo, políticas de desobrigação do Estado e de flexibilização das relações de trabalho que o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) no ano de 1998 regulamenta a profissão de Educação Física como trabalho não formal (PL 9.696/98). Que, por conseguinte aludiram vários debates, pois não tinha como propósito resguardar o trabalhador, e sim, adaptá-lo ao sistema capitalista no sentido da precarização das condições de trabalho.

Esta nova transformação do mundo do trabalho exigiu uma formação flexível, polivalente e abstrata, que ascendeu os conteúdos de informática básica, português (letras) e matemática, desprivilegiando outras disciplinas como a Educação Física.

Conforme essa lógica privada a Educação Física escolar acaba sendo vendida como um atrativo a mais de mercadoria. As práticas físico-esportivas se tornaram comum aumentando gradativamente o número de escolinhas esportivas, clubes e academias e paralelamente substituía a Educação Física escolar.

A Lei nº 9.394/96 § 3º afirma que a Educação Física integra a proposta pedagógica da escola, é componente obrigatório da educação básica para tal, a Educação Física é um campo de conhecimento que abrange vários conhecimentos científicos e que, consequentemente, não é uma disciplina recreativa. Tem como um dos objetivos trabalhar os elementos da cultura corporal, conforme sublinha o Coletivo de Autores (1992, p.41) "A Educação Física é disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal". Compreendendo o ser humano mais do que um ser biologicamente construído e sim um ser culturalmente construído a partir do ambiente em que vive.

Os professores das escolas pesquisadas destacaram a precarização das condições de trabalho como principal dificuldade para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, tanto nos aspectos físicos como o fato da quadra ser descoberta e de estar em péssimas condições estruturais, bem como a falta de materiais adequados e a insuficiência dos mesmos. Relatam, ainda, que por muitas vezes nem sequer têm profissionais efetivos.

Segundo Oliveira (2008) a precariedade das escolas brasileiras e as condições de trabalho dos professores não são satisfatórias no Brasil e que isso reflete diretamente na qualidade do ensino.

Hoje a escola é o maior campo de trabalho da Educação Física, seja na escola ETI ou em escolas do ensino regular, porém, há uma rotatividade de professores neste ambiente. É notório que essa rotatividade impede o desenvolvimento de um trabalho em longo prazo com uma sequência pedagógica mais coerente com a proposta pedagógica da escola. Rotatividade esta que não se limita somente a professores de Educação Física, mas de outras disciplinas também.

Por ser um ambiente menos atrativo e sucateado, os professores de Educação Física tem uma carga horária elevada. O salário baixo, falta de materiais e espaços para o desenvolvimento das aulas, faz com que os professores de Educação Física se sintam desvalorizados. Fazendo os mesmo abandonar a docência escolar e redimensionar para outros campos de trabalho como, por exemplo, academias e clubes. Foi perceptível durante a entrevista a desmotivação profissional da Educação Física devido aos problemas enfrentados pela precarização do trabalho docente e da flexibilização da disciplina ao preencher lacunas de outras disciplinas e de assumir competências que não dizem respeito especifico a área da Educação Física.

O Estado que tanto prega a qualidade educacional na igualdade de oportunidade não faz seu papel de equacionar os problemas da educação. A ETI por ser partícipe de uma política governamental, paradoxalmente, não cumpre suas promessas, ou seja, solucionar os problemas latentes da educação, apenas minimiza os seus efeitos, com isso se exime de suas responsabilidades tendo como, resultado: uma educação mínima para uma formação mínima visando atender aos interesses do mercado de trabalho (quando o faz). Muito se propala acerca da ETI, entretanto, o que se presencia na fala de quem é professor nesse regime, é pouco investimento, condições ruins de trabalho e desvalorização da carreira desses profissionais da educação, descaracterizando o real sentido da mesma.

A escola de ETI é vista como uma escola dos desprivilegiados devido ao fato de substituição da família, e, consequentemente, negligencia o conhecimento cientifico da Educação Física. Podemos

compreender a partir das falas dos professores que a família é de suma importância no processo de escolaridade dos alunos, segunda a LDB no seu artigo 1º nos apresenta a seguinte defesa a "educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho (BRASIL, 1996)".

Embora a legislação seja ampla no que se refere à inclusão familiar, deixa a desejar no papel formativo e nos laços afetivos dos alunos. A legislação estabelece que e a família deve desempenhar seu papel educacional, afetivo e cognitivo, não incumbindo somente á escola esta função. Esse vínculo de afetividade que deveria ser de obrigatoriedade da família acaba sendo transferido para a instituição escolar da ETI. Esteve (1999), destaca que "a família abdicou de suas responsabilidades no âmbito educativo, passando a exigir que a escola ocupe o vazio que eles não podem preencher".

Diante disto, levantamos outro problema em relação à família e instituição escolar, que não é somente da ETI, mas também da educação regular. Quando a família transfere sua responsabilidade para a instituição escolar, a instituição não garante a transmissão dos conteúdos e muito menos a substituição dos laços afetivos da família transfigurando o papel formativo da escola e dos professores de Educação Física.

É a partir dessa transferência de obrigações da família para a instituição escolar que por muitas vezes os professores de Educação Física ou de outras disciplinas têm que agir como agentes públicos, psicólogos, enfermeiros, agente social, acarretando um sentimento de descaracterização da nossa área e da perda da identidade profissional, onde o conhecimento científico da Educação Física fica em um segundo plano. É possível aproximar o campo educativo das observações de Antunes (2012), segundo a qual a força de trabalho "qualificada", é polivalente, multifuncional, entretanto, com salários muito inferiores, e amplamente flexibilizados. E é nessa realidade que os professores de Educação Física vêm vivenciando no atual contexto do sistema educacional brasileiro.

É notório também, que a permanência desses alunos na ETI acaba se tornando uma obsessão por comprovar numericamente os dados do IDEB para o Estado de Goiás, que utiliza como único método avaliativo a Provinha Brasil como termômetro para avaliar a propalada qualidade da educação básica brasileira, mesmo acompanhada pela precarização do trabalho e pelas dificuldades de aprendizagem em grande parte das instituições públicas.

Nas escolas pesquisadas a Educação Física não se legitima como disciplina curricular, devido ao fato de não haver um planejamento da práxis pedagógica e que tal intento esbarra incisivamente no atual cenário da educação brasileira neoliberal de sucateamento e desvalorização

dos profissionais de Educação Física na educação formal em detrimento dos espaços não formais, na qual é visível o processo de mercadorização do corpo para os interesses do capital e na falta de um documento legal de estruturação dos conteúdos da Educação Física na ETI.

A problemática também reside no entendimento sobre a Educação Física pelo falso discurso de que a mesma contribuiria para a formação integral do homem, tendo como referência e objetivo a aptidão física e o esporte de alto rendimento e da não compreensão das especificidades da Educação Física. E por último o embaraço que a gestão pública das ETIs, ao confundir formação humana com passa tempo de alunos por uma (deses) estrutura deficitária diante da falta de estrutura física, falta de proposta e assistência pedagógica.

De acordo com Bertini Júnior e Tassoni (2013) a desvalorização da disciplina de Educação Física está alocada no seu processo histórico ao fato da área ser vista de maneira simplificada e ao não reconhecimento dos conhecimentos que lhes são específicos, além da desvalorização da disciplina acarreta também na desvalorização dos professores da mesma.

Castellani Filho (1998) levanta uma crítica da Educação Física escolar, o mesmo descreve como uma educação empobrecida por que ainda prevalece a visão hegemônica da Educação Física ligada ao rendimento físico e esportivo. E que hoje não é diferente, a Educação Física desenvolvida na ETI juntamente com Estado mínimo está contribuindo para qualificar a força de trabalho, com isso acreditamos que a ampliação do tempo e as oficinas formam alunos para atender o mercado trabalho. E que a ideia inocente dos pais da classe trabalhadora que colocam seus filhos em ETI para uma formação emancipada, críticos e reflexivos não se concretizam, pois a realidade parece ser mais cruel as ETIs formam alunos para atender a classe dominante.

É neste cenário que Educação Física na ETI leva a desumanização dos alunos, ao fato que os alunos neste regime não têm acesso ao conhecimento mais elevado e sistematizado da Educação Física, faz do professor ser um mero reprodutor do sistema capitalista, pois o mesmo não renova pedagogicamente estratégias de inserção dos conhecimentos da cultura corporal e muito menos formulam novos paradigmas.

Desta forma a exaltação da ETI, enquanto um espaço de excelência, discursado pelo Governo, pela SEDUC-GO e a legislação Brasileira de Educação não condizem com a realidade até aqui exposta. O desprestígio e o desserviço prestado a nossa área de atuação comprometem o desenvolvimento da mesma na escola. Mediante ao que foi exposto observamos o tamanho do descaso

com a Educação formal, de maneira geral, e mais detidamente com a disciplina de Educação Física, pela visível precarização das condições do trabalho docente nestas duas realidades de Goiânia.

Considerações finais

A Educação Física é uma disciplina obrigatória nos documentos oficiais da legislação brasileira e no nosso ponto de vista, seu desenvolvimento na ETI torna-se indispensável para a formação dos alunos. Neste sentido, os conteúdos historicamente construídos e acumulados pela humanidade é patrimônio cultural que deve ser trabalhado nesse regime educacional e que não deve ser negligenciada pelos professores de Educação Física. Entretanto, nesta pesquisa detectamos que o desenvolvimento da Educação Física na ETI se encontra com graves problemas e consequentemente, isto tangencia nas dificuldades na prática pedagógica cotidiana da mesma.

A realidade concreta apresentada por meio da literatura, documentos e dos depoentes, nos faz questionar alguns aspectos do desenvolvimento da Educação Física e da pratica pedagógica no âmbito da ETI, o desenvolvimento da Educação Física dentro deste contexto *se encontra aos trancos e barrancos.* A Educação Física vista pelos professores que trabalham neste regime é tida como *tampa buracos,* devido ao fato de substituir professores de outras disciplinas, além de não dá conta de fazer o que se propõe como ensinar e justificar o conhecimento mais elevado da Educação Física.

Desse modo, os problemas enfrentados neste ambiente, como: a precarização das condições de trabalho, o assistencialismo, o currículo fragmentado, contra turno, escassez de material, desvalorização da Educação Física, flexibilização da Educação Física, desmotivação dos professores, meritocracia, falta de apoio e incentivo, dentre outros, não contribuem para a tão propalada formação integral do ser humano prometida pelo Estado.

Dentre as questões a serem retomadas nestas conclusões provisórias, destacamos que as políticas públicas tentam exaltar a ETI, mas que na realidade se torna falha quando deixa professores e alunos a revelia e sem o devido suporte que deveria ser sua função. Falaciosamente o Estado se utiliza do discurso da qualidade educacional por meio da inserção da ETI, quando na verdade o que constatamos com nosso estudo é que esse modelo educacional é limitante no que tange as condições de trabalho, para a formação dos alunos que ali se encontram e para o desenvolvimento da Educação Física.

A formação das várias dimensões do ser humano e de sua total integralidade não é alcançada, ao fato que a proposta de integralidade dos conteúdos e das disciplinas proposta pelo sistema de ciclos não garante a formação integral do ser humano e muito menos na construção e efetivação de um currículo integrado, de modo que o impeditivo do capital para que a escola de ciclos se efetivasse de fato foi sua transformação em promoção continuada.

Por conseguinte, é perceptível que a ETI está alicerçada em campanhas eleitoreiras enganosas que se utilizam da educação enquanto mote e que a propalada ampliação do tempo na escola é apenas mais um passo para formação mínima do trabalhador.

A Educação Física dentro deste contexto perde totalmente sua autonomia por que é visto como complemento curricular, visão esta que vem do seu processo histórico e é reafirmado pela SEDUC/GO por não estruturar e nem legitimar um currículo integral que aborde os elementos da cultura corporal como jogos, brincadeiras, danças, esportes, ginásticas e lutas.

É interessante observar que a ETI é ponta de flecha para muitos partidos políticos; tratada predominantemente no nível de discurso como solução das mazelas do sistema educacional brasileiro. As questões relevantes para materialização a priori são colocadas em segundo plano ao fato de que a educação não é posta como prioridade, principalmente, nas políticas públicas.

E para minimizar um pouco o desalento dos grandes autores que contribuíram para esta visão de ETI no Estado de Goiás e, principalmente, nestas duas escolas pesquisadas são necessários muitos investimentos por partes dos órgãos governamentais e melhores condições de trabalho proporcionando aos professores de Educação Física o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais humana e digna.

Portanto, concluímos que o saber elaborado e sistematizado, pedagogizado não recebe a devida valorização no ambiente escolar e que esbarra em grandes desafios para se estabelecer como prática pedagógica relevante e substancial como as demais disciplinas escolares, e que os elementos da cultura corporal não ocorrem explicitamente na ETI devido ao fato que a prática social manifestada historicamente como cultura corporal não é sistematizada e não possui um fim pedagógico.

Rerências:

1. ALVES, A. O. A (des)valorização da educação física na percepção da própria escola. UEG. Goiânia, 2014.
2. ANTUNES, R. A nova morfologia do trabalho no Brasil - reestruturação e precaridade. Disponível em: <http://www.nuso.org/upload/articulos/3859_1.pdf>. Acessado em 02 dezembro de 2012, ás 14 hrs e 30 min.
3. BAKUNIN, M. O Socialismo Libertário. São Paulo. Global, 1979.

4. BRASIL, LDB. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 23 Dezembro de 1996.
5. CAVALARI, R. F. Educação integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002
6. _____. Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil. Bauru: Edusc, 1999.
7. CASTELLANI FILHO, L. Política Educacional e Educação Física. Campinas: Autores Associados, 1998.
8. DEWEY, John. Democracia e educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3° ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
9. ESTEVE, J. M. O mal estar docente: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru: EDUSC, 1999.
10. FREITAS, L,C. A internalização da exclusão. Educ. Vol. 23. Campinas, 2002.
11. GHIRALDELLI, J, P. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física. 6. ed., São Paulo: Loyola, 1988.
12. GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, Inep, v.22, n. 80, p.65-81, 2009.
13. MARX, K, & ENGELS, F. Contribuição à crítica da economia política. 2a. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
14. MINASI, L.F. A educação integral ou a escola de tempo integral, Cadernos, Rio Grande, 2003.
15. NEVES, L. W. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). O desmonte da nação: balanço do governo FHC. Petrópolis, Vozes, 1999.
16. NUNES, C. Anísio Teixeira: A poesia da ação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 16, p. 5-18, abr. 2001.
17. SADI, R. S. Educação física, trabalho e profissão. Campinas. Komedi, 2005.
18. SANDER, B. Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.
19. SAVIANI, D. Pedagogia Histórico Critica. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
20. SOARES, C. L. et al. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
21. TAFFAREL, C. N. Z. Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. Kinesis, v. 30, p. 95-133, 2012.
22. GAWRYSZEWSK, B. Educação Física e a liberalização da profissão. UFJS. Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 86 - Julio de 2005.
23. OLIVEIRA,V, M. O que é a educação física. 11 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
24. ESTEVE, J. M. O mal estar docente: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru: EDUSC, 1999.

05

PERTENÇO, LOGO EXISTO: A MARCA NO CORPO.

Luciano de Castro Tomazett
Mestrando em Educação/UFG – FE
lucianotomazett@gmail.com

Resumo

O indivíduo se constitui nas relações sociais ao mesmo tempo em que contribui para a autorregulação dos outros indivíduos, um processo que colabora para a composição do padrão de sociabilidade do torcedor de futebol, desta forma ele investe a sua identidade no grupo de torcedores. Não basta vestir a camisa do time, é preciso tatuar o corpo de forma definitiva. A marca no corpo é pertença grupal. Questiona-se, portanto: como a pertença grupal marca o corpo dos torcedores de futebol? Assim, busca-se discutir sobre a relação entre indivíduo e sociedade, o padrão de sociabilidade do torcedor de futebol, pertença grupal e grupo psicológico. Os caminhos metodológicos que vamos trilhar seguirão os pressupostos da abordagem qualitativa. A técnica utilizada será a observação participante que é composta de quatro elementos: análise documental, observação, entrevistas e introspecção. Serão realizadas as entrevistas utilizando o formato de entrevistas semi-estruturadas, com os torcedores do Vila Nova Futebol Clube, Goiás Esporte Clube e Atlético Clube Goianiense. Para a análise final, o método hermenêutico-dialético será o indicado para que se estabeleça uma relação entre os níveis geral e particular.

Introdução

O estádio de futebol é um espaço onde ocorrem as mais variadas manifestações da vida social, como: violência, drogas, repressão, paixão, espetáculo, entre tantas outras. Porém uma dessas manifestações me chamou bastante a atenção, de forma especial, as marcas que os torcedores imprimem nos seus corpos. Assim, o presente artigo apresenta uma proposta de pesquisa sobre a pertença grupal marcada no corpo dos torcedores de futebol.

Nota-se que a pintura corporal, o uso de máscaras, perucas, tatuagens são marcas que operam como um ingresso do torcedor no grupo, realizando o processo de pertença grupal. O ato de marcar o corpo traz consigo mediações de negação do sujeito, constituindo-o como objeto, onde a criatura domina o criador, crivado pela alienação.

A realização da pertença grupal no âmbito do espetáculo futebolístico envolve e desenvolve uma série de processos particulares na moderna sociedade capitalista. Propõe-se desta forma: compreender como o corpo se constitui em objeto de realização da pertença grupal dos torcedores no âmbito do espetáculo futebolístico? Quais os desdobramentos desta realização? Como se constitui a subjetividade dos torcedores que realizam a pertença grupal? Quais os processos psíquicos e sociais envolvidos? Por que pertencer? Como pertencer? Como o ato de se marcar no corpo traz felicidade e como este sentimento de felicidade se desenvolve ao longo do tempo? O

sentimento de completude é definitivo? Além de outros questionamentos que certamente surgirão durante a pesquisa.

Corroborando com a relevância desta pesquisa, apresento alguns dados levantados: entre os brasileiros, 64% declaram-se torcedores de futebol, deste recorte, 82% acompanham *todos os dias*, pela mídia, informações referentes ao seu time (MATTA, 2010).

Sobre o indivíduo e a sociedade

Um movimento que perpassa pelo processo de constituição da representação e da construção do eu e que tem recebido uma atenção especial, sobretudo na modernidade contemporânea, concentra-se nos estudos sobre o conceito de indivíduo, tanto no que se refere às relações indivíduo-grupo como indivíduo isoladamente. A relevância desses estudos aumenta na medida em que a referência identitária dos indivíduos e das coletividades redefine-se na atualidade de forma recíproca e acelerada.

Norbert Elias (1994) parte dos conceitos de "individual" e "social", ele aponta inicialmente que esses conceitos têm sido usados não somente no sentido de demarcar suas diferenças, mas também para trata-los como antagônicos. A concepção da existência do indivíduo de forma isolada, sem grupo e sem toda uma referência ao "nós", uma condição que valorizava a pessoa isolada a ponto de desprezar as relações com a família, com o grupo ou com a tribo, formava uma ideia que estava fora das possibilidades conceituais para as civilizações antigas grega e romana. Assim, a ideia do coletivo era inseparável da pessoa individual, portanto o conceito de "indivíduo" não tinha terreno firme para lançar sua base naquele momento.

Os estudos linguísticos acerca da família de conceitos correlativos ao substantivo "indivíduo" aparecem em datas relativamente recentes. As palavras *individualis* ou *individuus* são encontradas no latim medieval para se referir ao que era indivisível. A filosofia escolástica contribuiu para o desenvolvimento e síntese do conceito e provavelmente no século XVII o termo *individuum* se referia ao que era único, pois eles constataram que tudo o que existe é, em aspectos específicos, um indivíduo. Mas eles usavam esse termo para se referir não somente às pessoas, cada pássaro, árvore ou montanha tinha suas características próprias, desta forma o termo expressava a singularidade, as peculiaridades e a história individual de cada espécie (ELIAS, 1994).

Na época do Renascimento, com a elevação do desenvolvimento social, as pessoas passaram a contar com a necessidade de se comunicarem sobre suas singularidades, suas qualidades

individuais, sobre o que era feito coletivamente e o que era feito individualmente. Por esse motivo, o que se referia às singularidades, tornou a se estreitar e passou a aludir somente aos seres humanos. No século XIX a formação dos vocábulos individualismo, socialismo e coletivismo, atendendo às necessidades linguísticas dos movimentos sociopolíticos, contribuiu de forma decisiva para que os termos indivíduo e sociedade fossem vistos como opostos, assim:

> Atualmente a função primordial do termo "indivíduo" consiste em expressar a ideia de que todo ser humano do mundo é ou deve ser uma entidade autônoma e, ao mesmo tempo, de que cada ser humano é, em certos aspectos, diferente de todos os demais, e talvez deva sê-lo (ELIAS, 1994, p.130, grifo do autor).

Imaginando uma cena cotidiana em um grande centro urbano, um vai e vem apressado de pessoas desconhecidas. Estranhos aparentemente, mas em algum lugar ele tem amigos, família, um círculo de amizades a que pertence e que por laços de trabalho ou de afeto estão ligados a outras pessoas cujas funções são as mais diversas e se relacionam com terceiros formando uma longa cadeia tão complexa quanto a nossa sociedade. Assim, através dos vínculos ininterruptos formamos uma rede de dependência, que deixa as pessoas presas, dependentes e ligadas às outras pessoas:

> Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos "sociedade". Ela representa um tipo especial de esfera. Suas estruturas são o que denominamos "estruturas sociais" (ELIAS, 1994, p.23, grifos do autor).

A estrutura das sociedades humanas ao longo da história se modifica. Se observamos tal estrutura no século IX a.C. e fazemos um salto de 10 mil anos, ou se tomamos a sociedade europeia no século XIX e no século XX, em ambos os casos a primeira foi precondição para o surgimento da segunda. Esse processo de constituição metabólico também se aplica na relação entre indivíduo e sociedade:

> (...) a rigor, o modo como uma pessoa decide e age desenvolve-se nas relações com outras pessoas, numa modificação de sua natureza pela sociedade. Mas o que assim se molda não é algo simplesmente passivo, não é uma moeda sem vida, cunhada como milhares de moedas idênticas, e sim o centro ativo do indivíduo, a direção pessoal de seus instintos e de sua vontade; numa palavra, seu verdadeiro eu. O que é moldado pela sociedade também molda, por sua vez: é a autorregulação do indivíduo em relação aos outros que estabelece limites à autorregulação destes. Dito em poucas palavras, o indivíduo é, ao mesmo tempo, moeda e matriz. Uma pessoa pode ter mais funções de matriz do que outra, mas é sempre também uma moeda. Até o membro mais fraco da sociedade tem sua parcela de cunhagem e na limitação dos outros membros, por manos que seja (ELIAS, 1994, p.52).

O padrão de sociabilidade do torcedor de futebol

A relação entre o indivíduo e a sociedade perpassa por um processo de metabolismo em que ambos se constituem e se influenciam. Quanto à questão da sociabilidade, o futebol desempenhou um papel importante enquanto um elemento aglutinador, possibilitando ações solidárias e de identificação entre os torcedores, sendo um elemento que reforça a coesão social. Nessas circunstâncias, os torcedores ao formarem grupos, vão construindo um padrão próprio expresso nos seus comportamentos (TOLEDO, 1996).

A construção de um padrão de sociabilidade que o torcedor expressa dentro e fora do estádio vem ocorrendo concomitante ao desenvolvimento alcançado pelo futebol ao longo da história. As primeiras manifestações desse padrão podem ser reconhecidas nas bandeiras, nos hinos cantados, nas faixas e camisetas utilizadas para determinar a preferência clubística de cada indivíduo. Assim, o comportamento do torcedor influencia e é influenciado pelo padrão de sociabilidade, que se constitui e se desenvolve, esse padrão é:

> Expresso numa determinada maneira de torcer e participar no futebol profissional, incorporando novos símbolos, inaugurando performances, e na estética, comportamentos, regras, organização, constituindo um determinado estilo de vida no modo como usufruem e participam do futebol (TOLEDO, 1996, p. 122).

O padrão de sociabilidade pode também ser traduzido em um estilo de vida[101], ao tomar conta de outras dimensões da vida cotidiana do torcedor, interferindo e determinando um comportamento diferenciado do indivíduo com relação ao seu trabalho, escola, família, entre outros. Também nos momentos que antecedem as partidas de futebol estabelece-se um duelo entre as torcidas, como um jogo estratégico de temas recorrentes, que para além de uma agressão gratuita é na verdade constituída a protagonização de uma trama ritual, onde o verbo é a bola da vez:

> Antes das partidas, as torcidas entoam cantos e realizam uma espécie de jogo com a sua congênere rival. Percebe-se claramente o jogo simbólico das torcidas organizadas cantando e gritando, que é também respondido na forma de cantos e xingos pela torcida rival (REIS, 2006, p. 2).

A pertença grupal e o grupo psicológico

Considerando que o indivíduo se constitui nas relações sociais ao mesmo tempo em que contribui para a autorregulação dos outros indivíduos, um processo que corrobora para a composição do padrão de sociabilidade do torcedor de futebol, ele busca aprofundar e investir a sua identidade no grupo de torcedores. Não basta vestir a camisa do time, é preciso pintar o rosto,

[101] Luiz Henrique de Toledo (1996, p. 118) se baseia em Bourdieu para buscar o conceito de estilo de vida: "o gosto à apropriação material e simbólica de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas ou classificadoras, é a formula generativa que está no princípio do estilo da vida".

fantasiar, usar máscaras e perucas, é preciso marcar o corpo, até mesmo de forma definitiva, como nas tatuagens. A marca é que faz dele mais torcedor, fiel, digno, que vence junto com seu time. A marca no corpo é pertença grupal.

Esse processo foi pesquisado e estudado nos mecanismos psicológicos dos povos primitivos na sociedade totêmica[102], vejamos:

> Mas o totem não é apenas o nome, é emblema, verdadeiro brasão (...) é, de fato, um desenho que corresponde aos emblemas heráldicos das nações civilizadas, e que cada pessoa está autorizada a usar como prova da identidade da família à qual pertence (DURKHEIM, 1989, p. 152).

Encontramos referência a esse processo também na teoria freudiana:

> Em certas circunstâncias importantes, o integrante do clã procura ressaltar seu parentesco com o totem fazendo-se assemelhar a ele externamente, envergando a pele do animal, talhando a sua figura sobre o próprio corpo (FREUD, 1996a, p. 113).

Portanto o processo de pertença grupal se constitui numa categoria histórica humana, ocorrendo no corpo a construção material concreta através da marca corporal. Esse processo remete ao tornar-se membro de um grupo e recupera a ideia do pertencimento social, o qual é estabelecido pelo engajamento e a implicação emocional com relação ao grupo ao qual o indivíduo pertence (JODELET, 2014).

A psicologia individual busca identificar os caminhos pelos quais o homem, tomado separadamente, procura encontrar a satisfação para os seus impulsos instintuais. Nesse caso o espectro de relacionamentos considerados é bastante restrito, seja com os familiares, amigos mais próximos e significativos, com a pessoa amada, pessoas importantes para ele. Contrariamente, a psicologia de grupo abre esse espectro para um número bem maior de pessoas, as quais o indivíduo se acha ligado de alguma forma, embora elas possam ser estranhas para ele em outros aspectos. Desta forma:

> A psicologia de grupo interessa-se assim pelo indivíduo como membro de uma raça, de uma nação, de uma casta, de uma profissão, de uma instituição ou como parte componente de uma multidão de pessoas que se organizaram em grupo, numa ocasião determinada, para um intuito definido (FREUD, 1996b, p. 82).

[102] Sociedade primitiva que se estrutura a partir de uma relação diferenciada com o totem. Totem via de regra é um animal (comível e inofensivo, ou perigoso e temido) e mais raramente um vegetal ou um fenômeno natural (como a chuva ou a água), que mantém relação peculiar com todo o clã. Em primeiro lugar, o totem é o antepassado comum do clã; ao mesmo tempo é o seu espírito guardião e auxiliar, que lhe envia oráculos, e embora perigoso para os outros, reconhece e poupa os seus próprios filhos (FREUD, 1996b, p. 22).

As reações dos indivíduos, via de regra, seguem um determinado padrão de conduta que representa o aspecto da sua personalidade responsável pela forma habitual de agir, o seu temperamento. A psicologia de grupo serve-se das observações que descrevem as alterações dessas reações do indivíduo, quando inserido no grupo. O grupo psicológico, mesmo sendo formado por pessoas de temperamentos diferenciados, modo de vida, caráter, inteligência, profissão, semelhantes ou não, quando na situação grupal, apresenta uma peculiaridade chamada *mente coletiva*. Ela produz nos indivíduos uma nova forma de sentir, pensar e agir que não coincide com a que eles possuíam em condição de isolamento. Considera também que certas ideias e sentimentos encontram ressonância somente na situação grupal. Assim:

> O grupo psicológico é um ser provisório, formado por elementos heterogêneos que por um momento se combinam, exatamente como as células que constituem um corpo vivo, formam, por sua reunião, um novo ser que apresenta características muito diferentes daquelas possuídas por cada uma das células isoladamente (FREUD, 1996b, p. 84).

As características particulares dos indivíduos, que os diferenciam pela personalidade, se dissolvem no grupo. Essa condição pode ser encarada como uma situação distinta da vida cotidiana, que lhe permite libertar-se das repressões dos seus impulsos instintuais inconscientes. Com a retirada dessas repressões temos como conseqüência a diminuição do senso de responsabilidade e de consciência, o que estava contido, represado, vem à tona, sendo percebido como algo aparentemente novo, mas que são na realidade a manifestação do inconsciente liberto:

> Sua submissão à emoção torna-se extraordinariamente intensificada, enquanto que sua capacidade intelectual é acentuadamente reduzida, com ambos os processos evidentemente dirigindo-se para uma aproximação com outros indivíduos do grupo; e esse resultado só pode ser alcançado pela remoção daquelas inibições aos instintos que são peculiares a cada indivíduo, e pela resignação deste àquelas expressões de inclinações que são especialmente suas (FREUD, 1996b, p.99).

O padrão de sociabilidade construído historicamente pelos torcedores lhes confere certo grau de liberdade de expressão. Tal liberdade imprime ao ser reprimido, a sensação de estar gozando a almejada felicidade. Essa manifestação é uma característica descrita nos *festivais*, a qual podemos traçar um paralelo com o que vemos nos estádios de futebol.

> Um festival é um excesso permitido, ou melhor, obrigatório, a ruptura solene de uma proibição. Não é que os homens cometam os excessos porque se sentem felizes em conseqüência de alguma injunção que receberam. O caso é que o excesso faz parte da essência do festival; o sentimento festivo é produzido pela liberdade de fazer o que via de regra é proibido (FREUD, 1996a, p. 144).

Metodologia

Os caminhos metodológicos que vamos trilhar no processo de apreensão do real, não estão dados *a priori*, mas vão se constituir na relação entre o pesquisador e o campo de investigação, mediado pelo nosso problema de pesquisa, que desenha teleologicamente nosso trabalho de investigação à procura dedicada pela constituição das categorias explicativas do real, que ao desvelarem o que está oculto, se posiciona frente à realidade de forma a descortiná-la e, portanto, se constitui como mediação lógica e histórica da realidade.

Para a realização da pesquisa serão seguidos os pressupostos da abordagem qualitativa pelo fato dela apresentar características que encontram respaldo na proposta apresentada. Bodgan (*apud* TRIVIÑOS, 2006) aponta algumas delas:

> 1 – A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2 – A pesquisa qualitativa é descritiva; 3 – Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4 – Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente e 5 – O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (*idem*, p. 128-130).

Ao reconhecer que esta se desdobra em vários enfoques, procuramos pelo tipo que mais se aproximava da proposta, chegando ao tipo de estudo etnográfico, que tem por objetivo estudar a cultura, descrevendo-a para apreender seus significados:

> Essa preocupação, porém, torna-se uma condição *sine qua non* de sua existência como disciplina científica. Sua tarefa não é simples, porque não existe nada mais complexo que desvendar os propósitos ocultos ou manifestos dos comportamentos dos indivíduos e das funções das instituições de determinada realidade cultural e social (TRIVIÑOS, 2006, p. 124, grifo nosso).

Apesar da importância epistemológica e da complexidade que a etnografia representa para a metodologia da pesquisa, não se constitui no escopo central desta proposta, servindo como um instrumento de ação e levantamento de dados, pois o processo mais significativo consiste na análise destes, onde buscaremos as determinações mais importantes que respondem ao para o problema levantado.

A técnica utilizada será a *observação participante* que é composta de quatro elementos: análise documental, observação, entrevistas e introspecção. Para as observações será utilizada a técnica do *observador total* em que o observador não revela sua identidade ao grupo pesquisado. Num outro momento serão realizadas as entrevistas utilizando o formato de entrevistas *semi-estruturadas*, com os torcedores das três agremiações estabelecidas como recorte para a pesquisa, ou seja, Vila Nova Futebol Clube, Goiás Esporte Clube e Atlético Clube Goianiense. Esse

formato de entrevista se encaixa com a pesquisa pelo fato de não seguir um modelo padronizado de questões, podendo sofrer alterações no percurso desta, de acordo com o decorrer dos fatos.

Para a análise final, o método *hermenêutico-dialético* será o indicado para que se estabeleça uma relação entre os níveis geral e particular. O geral é o nível das determinações fundamentais que diz respeito ao contexto sócio-histórico, cultural, político e econômico, o particular é o nível da organização e classificação dos fatos surgidos que determina as condições particulares do objeto de estudo. Dessa articulação geral/particular extrairemos as possíveis respostas para o problema (GOMES, 1994).

Referências bibliográficas:

1. DURKHEIM, Émile. As Formas elementares de Vida Religiosa (O Sistema Totêmico na Austrália). Tradução: Joaquim Pereira Neto, revisão: José Joaquim Sobral. São Paulo: Editora Paulinas, 1989.
2. ELIAS, Norbert. A Sociedade dos Indivíduos. Organizado por Michael Schröter, tradução: Vera Ribeiro, revisão técnica e notas: Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
3. FREUD, Sigmund. Totem e tabu e outros trabalhos. Direção geral de tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira– volume XIII).
4. _____. Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos. Direção geral de tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira– volume XVIII).
5. FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In. FAZENDA, Ivani. (org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. 10 ed. Ed.: Cortez, São Paulo, SP, 2006.
6. GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. S. (org). Pesquisa social: teoria método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 67-79.
7. JODELET, J. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org). *As artimanhas*
8. *da exclusão:* análise psicossocial e ética da desigualdade social. 9. ed. Petrópolis: Vozes,
9. 2009. p. 53-66.
10. MATTA, Roberto da, et al. (Org.). Lance Imperdível!: um retrato do esporte no Brasil. Rio de Janeiro: Lance! 2010.
11. REIS, Heloisa Helena Baldy. Futebol e violência. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.
12. TOLEDO, Luiz Henrique. Torcidas organizadas de futebol. Campinas: Autores Associados, 1996.
13. TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

06

PSICOLOGIA E DANÇA: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES DE ENSINO

Nadine Botelho Santos
Raynara Alves da Silva Marcelino
Profa. Dra. Jordana de Castro Balduíno
Faculdade de Educação/UFG
nadinebotelho1@gmail.com

O presente trabalho tem como fim apresentar a intervenção pedagógica realizada em uma instituição escolar de ensino médio, por licenciandos em Psicologia e bolsistas do "Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência" (Pibid). Neste projeto ofertamos uma disciplina, em uma escola pública de tempo integral, da região metropolitana de Goiânia, no núcleo de disciplinadas diversificadas, com o nome "Corpo e Dança: lugares de transdisciplinariedade", em conjunto com a professora de Educação Física da presente escola.

Nosso objetivo esteve em auxiliar os alunos no conhecimento de si mesmos e o contexto social em que estão inseridos, através das diferentes modalidades de dança e discussões pautadas nos conhecimentos das ciências humanas e sociais, com maior ênfase na Psicologia em diálogo com a Educação Física. As metodologias utilizadas corresponderam a aulas práticas de dança (técnicas básicas) em um primeiro momento e, em um segundo momento, de aulas expositivas dialogadas, como proposta por Libâneo (1990), objetivando introduzir os conteúdos propostos na disciplina.

As modalidades de dança trabalhadas foram: valsa, forró e dança contemporânea. Partindo desses estilos de danças, trabalhamos as principais instâncias que compõem qualquer atividade do homem que são o físico, o socioeconômico e o psicológico. A justificativa para composição deste projeto esteve em desenvolver nos alunos: uma confiança de si mesmos em relação aos outros (autonomia), uma socialização, uma visão crítica e ampla quanto a realidade em que estão inseridos, um conhecimento cultural amplo e a formação de uma identidade individual dentro de um contexto histórico.

Nosso trabalho dentro da instituição de ensino, não objetivou o ensinamento de técnicas avançadas de dança, mas principalmente provocar discussões do campo da Psicologia tendo a dança como nosso veículo de comunicação para alcance dessas discussões. A dança revela-se como uma arte e uma pratica corporal que desencadeia uma manifestação humana estética e/ou comunicativa (PORTINARI, 1989). Essas manifestações são provocadas em sua maioria por emoções, papeis

sociais e/ou percepções. Sendo assim, a dança passa a estabelecer uma relação entre o corpo e o meio, podendo refletir ou provocar uma realidade social.

Ao longo da história, o homem vem representando seus sentimentos mais íntimos através da dança, por meio de expressões corporais ritmadas que mantem estreito elo com religiosidade/misticismo, a energia/sexualidade, ludicidade/prazer. Assim sendo, a dança vem demarcando seus horizontes de presença em todos os aspectos da vida humana, seja na esfera do sagrado (rituais místicos religiosos), seja do profano (social e do divertimento), ou em uma outra dimensão que envolva ambas as esferas (NANNI, D., 2005, pp. 46).

Partindo desse entendimento da dança carregada por uma complexidade de papéis e formações, que trabalhamos as três modalidades de dança: valsa, forró e dança contemporânea. Iniciamos a disciplina com a valsa. Os estudos sobre sua origem se contradizem, mas optamos pelo que defende sua origem na França e Itália, no século XVI, como uma dança campestre deslizante considerada muito vulgar, que adentrou na realeza anos depois por Napoleão Bonaparte tornando-se uma dança elitizada.

A partir desse contexto sócio-historico, trabalhamos com os alunos a estrutura da valsa, seu compasso, o posicionamento de homens e mulheres, a forma de se comportar no baile e assim tudo que essa dança carregava e representava dentro daquela realidade social. Após essa fase de apresentação socioeconômica e física da valsa, partimos para a discussão psicológica: relações de gênero. Nosso objetivo estava em provocar nos alunos uma reflexão sobre a diferenciação de gênero naquele contexto. A valsa não corresponde apenas a uma dança com pouca aproximação física, com elegância das damas e condução dos homens. A valsa era um momento em que as mulheres mostravam suas qualidades e seus dotes financeiros, elas se apresentavam visando alcançar pretendentes para casamento. Os homens conduziam não apenas porque era o que a dança solicitava, mas porque eles quem carregavam o poderio e a decisão final. Eles quem deveriam convidar uma dama e respeitá-la como "pura". Não se poderia olhar com vulgaridade ou tocá-la sem seu consentimento, e cada ato no baile estava carregado por um interesse, em sua maioria matrimonial. Além da demarcação clara de papeis, na qual a mulher tem um papel subordinado culturalmente e socialmente, sendo reproduzida também na dança (BORDIEU, 2006; SILVEIRO, 2012).

Partindo dessa complexidade de uma dança, vista até então apenas em filmes ou em outros veículos de comunicação, em sua maioria muito distante da realidade deles, permitíamos aos nossos alunos uma discussão sobre o entendimento que eles têm hoje sobre essa sociedade passada. O que

essa forma de olhar a mulher e essa supremacia do homem naquela época, provoca neles hoje. O que mudou desde então em nossa sociedade, vivemos em dias que os papeis de gênero se misturam porem ainda se vê uma hegemonia masculina, que se reproduz em nossa cultura, e como tal, vista nos bailes e festas.

Dialogamos ainda sobre quais são os papeis hoje das mulheres e dos homens. Não apenas na dança, mas no convívio social, nas famílias, no serviço. A relevância deste trabalho está na formação destes alunos sobre um entendimento crítico sobre contextos, da desnaturalização de relações de dominação e emancipação delas. Não apenas ver uma situação e julga-la a partir apenas de sua visão atual, mas saber analisa-la dentro do contexto em que se encontra. Além de provocar uma reflexão do aluno sobre si mesmo e a realidade em que está inserido, passando a vê-la dentro de um contexto maior que a formou. Isso permitiu trabalharmos ainda a formação do homem a partir de instancias que influenciam e compõem sua identidade, o homem como um ser social.

Ao termino do trabalho da valsa e da discussão de formação social e papeis de gênero, adentramos em uma modalidade de dança totalmente oposta: o forró. Assim como na valsa, existem diferentes estudos sobre a origem dessa dança. A que optamos trabalhar defende a origem do forró no século XIX, no nordeste com a construção das estradas de ferro pelos ingleses. Durante a noite ocorriam festas abertas que tocavam musicas características da região e recebiam pessoas de todas as classes, os ingleses chamavam de "nigt for all", ou seja, noite para todos. Os brasileiros compreendiam essa pronuncia em inglês como forró e assim passou a ser chamado e produzida essa dança característica do nordeste (SOUSA, 200-).

Quadros e Volp (2005) apresentam que, com o passar do tempo, o forró tornou-se tanto um estilo musical quanto uma dança e conforme foi ganhando popularidade novas características foram aderidas a ele e associadas a novos estilos. Os autores apresentaram três categorias do forró que também foram trabalhadas com os nossos alunos: o forró pé de serra, o forró universitário e o forró eletrônico. Trabalhamos características específicas de cada um quanto: vestimenta, movimentação, instrumentos que compõem o corpo da música e os tipos de identidade cultural revelam, sendo estes produzidos em momentos históricos e sociais distintos.

Após trabalhar a parte sócio histórica do forró e sua estrutura de dança, parte prática da unidade, adentramos nos conteúdos da psicologia que buscávamos trabalhar com o forró. Eram estes: a diversidade cultural, a inclusão e a sexualidade. Decidimos trabalhar com o tema da diversidade cultural a fim de ressaltar a riqueza cultural do nordeste, sua importância na formação do Brasil e

também polemizar sobre os preconceitos direcionados a essa região. Para isso provocamos discussões com os alunos sobre o que eles conhecem que acreditam ser proveniente da região nordeste do país. A seguir qual a relevância que esse conteúdo, utensilio ou conhecimento apresenta na realidade dele. E por fim, qual seria a justificativa para existir um possível preconceito quanto a ele.

Diferentes temas foram apontados e refletidos a partir da exposição realizada, desde conteúdos culturais até questões políticas. Observamos que a maioria dos alunos tinham origem nordestina, como relatado por eles, e ressaltaram a diversidade cultural de suas famílias. Com estes apontamentos trazidos pelos próprios estudantes pudemos retomar o trabalho de desenvolvimento de uma analise ampla com base no contexto que está inserido, como foi feito no conteúdo da valsa. Nem todos os conteúdos foram destrinchados totalmente em circunstancia no nosso tempo, mesmo assim foi possível instigar nos alunos essa análise crítica.

Outro tema discutido foi a inclusão que tinha como fim alcançar dois objetivos. Primeiramente a conscientização de que diferentes pessoas podem ter acesso a dança através de praticas de ensino diferenciadas. E em segundo lugar, desenvolver a confiança naquele com quem se dança, para assim explicarmos a importância na comunicação na dança e desenvolvimento da sintonia. Nesta parte da disciplina trabalhamos com a proposta de inclusão de deficientes visuais. Dentro dos pares, um deles, em sua maioria a dama, deveria vendar os olhos com uma faixa durante toda a aula. Nesse ponto temos que fazer uma observação importante, as meninas tinham mais dificuldade na dança pelo fato do homem guiar, muitas delas enfatizaram que é muito difícil deixar cavaleiro, ou sujeito que ocupa o papel masculino (haviam pares de duas meninas) conduzir, nesse ponto foi discutido novamente como a dança representa culturalmente uma sociedade.

A partir de então, a aula decorreu através da descrição do movimento, da explicação pelo toque e pela comunicação entre as duplas a partir do auxilio das professoras. Os que não viam não poderiam saber o que estava sendo feito a frente, mas com o trabalho com sua dupla eles podiam aprender os passos, na qual o sujeito iria descrevendo o que fazer para o outro que estava de olhos vendados. Ao final da aula, ainda aqueles com os olhos vendados viram ser possível aprender uma aula completa mesmo sem a visão.

O relato de experiência deles foi surpreendente. Os alunos puderam se conscientizar da ampla capacidade corporal que o corpo possui (psicomotricidade), das inúmeras formas de se comunicar e a importância de se respeitar o espaço e o aprendizado do outro, que pode ser de diversas formas. Além de provocarmos essa discussão de inclusão, mostramos que a comunicação não se dá

apenas pela fala, mas a visão, o toque, também são capazes de transmitir conteúdos e esse diálogo se faz importante na dança por garantir a sintonia da dupla ou do grupo.

Como ressalta Luria (1986), citado em Nanni (2005), a formação do pensamento está vinculada à aquisição da linguagem, como também do movimento.

Movimento e pensamento são integrados ao trabalho global do corpo e atuam como meio de relação/comunicação através da linguagem corporal (gestos, movimentos) do ser humano, que se integra ao meio ambiente por meio de atividades. A linguagem corporal é forma de comunicação não verbal, expressa por meio de gestos e movimentos, em sintonia com ações corporais que se manifestam pela interação significativa e harmônica da totalidade do ser humano. É uma projeção do pensamento expressa através de gestos/movimentos específicos e adequados a uma ação corporal, bem como da inter-relação de posturas corporais que se sucedem. A linguagem corporal é composta de gestos expressivos/comunicativos que se transformam em movimentos simbólicos e podem estabelecer uma comunicação interpessoal (NANNI, D., 2005, p. 47.)

A comunicação realizada por meio dos movimentos expressivos na produção de linguagem interpessoal era um dos nossos objetivos, pois esta tem como base o conhecimento corporal e das habilidades de cada um, características das manifestações artísticas, estéticas, culturais e pedagógicas. Desse modo, utilizamos a dança como meio de comunicação e ponto de partida para problematizações no campo cultural, social e psicológico.

Assim, por fim, o terceiro conteúdo da psicologia que trabalhamos dentro da modalidade do forró foi a sexualidade. Para isso comparamos o forró com a valsa anteriormente estudada. Diferente da valsa o forró apresenta uma contato entre os parceiros bem maior, coxas, braços cabeças se envolvem, a mulher pode movimentar mais a cintura, os giros definem toques em diferentes partes do corpo na movimentação e há uma maior exposição do corpo como um todo. Existe nisso uma maior sensualidade, principalmente por parte da mulher, mas não uma vulgaridade. Portanto, decidimos apresentar aos alunos o que é a sexualidade na psicologia segundo a psicanálise. Sexualidade essa que se diferencia do contato genital e refere-se as ações que procure prazer (FREUD, S. [1905], 1996).

Segundo Freud (1996), a sexualidade é toda forma de energia sexual que tenha como foco o prazer, ou seja, sexualidade é pulsão de vida, tudo que busque satisfação, é uma energia pulsional. Como ressalta Kehl (2002), a Psicanalise "partindo da ideia – ou da constatação – de que o trabalho psíquico se alimenta da energia sexual e, concomitantemente, a origem do desejo sexual é psíquica,

Freud desnaturou o sexo e os processos de sexuação humanos" (p.11). Freud ressaltou ainda, que o desejo sexual se origina da inserção na cultura através da linguagem (KEHL,R. 2002).

Esse esclarecimento foi de extrema relevância ao trabalho, por desmistificar o senso comum sobre o que sexualidade até então associada ao ato sexual genital. O forró apresenta uma sensualidade visível, bem diferente da sensualidade da valsa, entretanto as duas danças são possíveis fontes de prazer, de desejos, de toques, uma vez que envolvem o corpo, as emoções e carregam intensidades em sua movimentação, uma sexualidade demostrada distintamente em cada estilo de dança, mas como toda atividade humana busca satisfação pulsional.

Após o trabalho dessas modalidades de dança, trabalhamos com os alunos um filme a fim de retomar as discussões realizadas anteriormente e ainda provocar uma reflexão destes sobre sua realidade. Para tanto utilizamos o filme "Vem Dançar" (2006), que conta a historia de alunos de uma escola pública que em detenção começaram a ter aulas de dança de salão e a partir disso puderam desenvolver uma autonomia quanto as escolhas e confiança em suas capacidades, além de desenvolverem um novo recurso de socialização que os auxiliou na construção de novos repertórios que se afastavam daqueles comportamentos delinquentes e inadequados que os levavam à detenção. Após o filme, com a abertura de uma roda de conversa com os alunos, buscamos dar espaço para eles relatarem o que identificaram de semelhança com sua realidade e o que viram em comum com os conteúdos trabalhados até então.

Muitos foram os conteúdos ressaltados por eles em decorrência do enredo do filme, mas principalmente aqueles relacionados as escolhas presentes e consequências futuras, da reflexão que temos que fazer sobre os efeitos de nossos atos. A dança diretamente e indiretamente ensina a importância dessas escolhas, pois cada resposta na dança, cada alternativa, visa um resultado final e para alcançar esse resultado deve haver segurança dos parceiros para fazerem as escolhas uma vez que existem muitas opções. Além de promover essas discussões, o filme também foi um motivador para nossas aulas. Por conter muitas cenas de dança e movimentação, ele incentivou e gerou interesse dos alunos em aprender e conhecerem mais sobre esse universo artístico e cultural.

Por fim, a última modalidade que trabalhamos foi a dança contemporânea. A escolha dessa dança se deu pela justificativa de que almejávamos trabalhar com uma dança que se diferenciasse das outras, que fosse individual, até mesmo pela crítica social que esta carrega e por ter uma movimentação não mais "planejada", mas livre e com maior improvisação.

A dança contemporânea surgiu na metade do século XX como um espirito libertário na tentativa de romper com a arte, tornando-se menos previsível. Os temas que trabalhavam refletiam a sociedade, a cultura e protestavam contra a Guerra do Vietnã, o racismo e o sexismo. Celebravam a paz, o amor livre o culto do corpo. (PORTINARI, 1989). Sendo assim, a dança contemporânea não se preocupava mais com papeis de gênero, homens e mulheres tinham mesmas capacidades e funções na dança, o foco estava na critica com corpos livres e identidades próprias. Não apresenta definições musicais podendo dançar até mesmo no silencio, nem vestimentas e nem passos bases. É a liberdade do corpo, do ser. Um processo de desconstrução do que existia até então.

A dança contemporânea apresenta-se mais próxima da realidade em que nos encontramos e houve maior identificação dos nossos alunos por ela. Dentro deste campo o aspecto psicológico que almejamos trabalhar esteve no contexto da desigualdade social. O meio em que a dança contemporânea surgiu, sua aceitação e sua expansão e associação em outros estilos, como o street. Pela proximidade que os alunos tiveram com essa dança, procuramos desenvolver com eles temas que gostariam de produzir e aprofundar dentro dessa modalidade. O que gostariam de criticar ou ressaltar da sociedade ou ainda promover e defender. Trabalhos lúdicos e outras atividades foram desenvolvidos a fim de promover essas reflexões e desenvolver esses conteúdos.

Uma das nossas principais bases teóricas para suscitar essa discussão de conteúdos e temas dentro da dança contemporânea esteve em Wallon. Ele defende ser impossível dissociar na pessoa qualquer conjunto funcional, inteligência, afetividade e ato motor. Segundo o autor a emoção é capaz de provocar a coesão social e deste modo garantir ao sujeito o acesso a linguagem, principal fator cognitivo para a atividade intelectual. Bem, vimos no forró que a linguagem se dá por diferentes artifícios não se restringindo apenas a linguagem verbal. A dança em si em um meio de comunicação.

A dança e os rituais coletivos em que os diversos elementos do grupo realizam os mesmos movimentos, no mesmo ritmo, provocam uma espécie de coesão no grupo, de união que independe de acordo verbal e precede o entendimento intelectual. (GALVÃO, 2003 , p.78).

Por isso o nosso enfoque em exemplificar para os alunos os conteúdos suscitados por eles na dança contemporânea. Se esses temas provocam neles alguma emoção ou percepção de coletivo, ele permite um desenvolvimento cognitivo/ intelectivo, além de promover a interação social decorrente da relação do eu com o outro. Neste ponto retomamos um dos objetivos específicos da nossa disciplina: desenvolver a vivencia de novas experiências culturais na dança e através deste estimular um novo recurso de socialização.

Nossos objetivos definidos ao inicio da disciplina foram alcançados. Em nossa ultima aula com os alunos, elaboramos dinâmicas grupais que exigiam retomada dos conteúdos já trabalhados e abertura para feedback dos estudantes. Os alunos mostraram apreensão tanto da parte prática das aulas com as movimentações bases de cada modalidade de dança e também apreensão dos conteúdos teóricos trabalhados.

Lembravam-se de grande parte das discussões temáticas suscitadas por cada modalidade e trouxeram também possíveis ideias de conteúdos que poderiam ser acrescentados a disciplina. Encontramos aqui um fruto do trabalho da psicologia inserida no ensino médio. Em que temáticas da área de Psicologia são passíveis de serem associadas as outras áreas do ensino, como a Educação Física, a Sociologia, a Biologia, a História, e assim abordar discussões relevantes na formação dos alunos enquanto cidadãos.

Apesar de ser atribuído a dança um valor físico-performático maior, sob a perspectiva artístico-cultural, ou uma atividade simplesmente recreativa, sem relevância alguma, na perspectiva pedagógico institucional, esta atividade possui inúmeras possibilidade educacionais. Acreditamos que a dança pode oferecer contribuição significativa para melhoria da consciência corporal, ampliação da auto imagem, desenvolvimento do autoconhecimento, da autoestima e das relações interpessoais.

Nossa ótica e de que dança por envolver formas variadas de expressão/comunicação através de vivencias de movimentos corporais, espaciais e rítmicos, possa ser parte integrante das atividades cotidianas do homem; ou, ainda, possa ser considerada como manifestação fundamental no processo de socialização do ser (NANNI, D. , 2005, P. 47).

A trasndiciplinariedade da disciplina ministrada mostra-se efetiva, visto que como docentes, percorremos várias áreas de conhecimentos a fim de alcançar nossos objetivos. Utilizamos a dança para promover a produção e reflexão acerca de conhecimentos didático, curricular, pedagógico, cultural e psicológico. A dança foi um recurso para promover a apreensão de conhecimentos fundamentados pratico-teórico, e possibilitar discussões, que vão além da nossa pratica como docentes de psicologia, mas que alcançam a formação do ser humano em sua complexidade e multideterminação, para assim, suscitar nos alunos uma visão cada vez mais ampla sobre si mesmo e sobre o contexto social/cultural que estão inseridos.

Referências bibliográficas:

1. BOURDIEU, P. O camponês e seu corpo. Curitiba: Rev. Sociologia Politica, jun. 2006. N. 26, p. 83-92.

2. FREUD, S. Três ensaios sobre a sexualidade. (Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 7). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1905), 1996.
3. GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, W. A. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. Cap. 5, p.71-88.
4. KEHL, R. Sexualidade recontextualizada. In: FERREIRA, S. L.; NASCIMENTO, E. R. do
5. (Orgs.). Imagens da mulher contemporânea. Salvador: NEIM/ UFBA, 2002.
6. LIBÂNEO, J. C. Fundamentos teóricos e práticos do Trabalho Docente-Estudo Introdutório sobre pedagogia e Didática, tese de doutorado. São Paulo: PUC, 1990-b.
7. NANNI, D. O ensino de dança na estruturação/expansão da consciência corporal e da autoestima no educando. Fitness & Performance Journal. Rio de Janeiro: v. 4, n.1, jan/fev 2005, p. 45-57.
8. PORTINARI, M. História da dança. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
9. QUADROS JUNIOR, A. C.; VOLP, C. M. Forró Universitário: a tradução do forró nordestino no sudeste brasileiro. Rio Claro/SP: Motriz, mai./ago. 2005. V. 11, n.2, p. 127-130.
10. SILVERIO, A. A historia da valsa. <http://lojaanabotafogo.com.br/a-historia-da-valsa/> Disponivel em: 17. Jul. 2012. Acessado em: 12. Fev. 2015.
11. SOUSA, R. D. P. Forro - Sua historia. <http://www.mundodadanca.art.br/2010/09/forro-sua-historia.html> Disponivel em: 200-. Acessado em: 04. Mar. 2015

Simpósio temático 14

Educação de jovens e adultos trabalhadores – percursos e dilemas de um direito ainda negado

Coordenação: Mad´Ana Desirée de Castro; Maria Emilia de Castro Rodrigues; Maria Margarida Machado

Comunicações

1. *A prática pedagógica no contexto da experiência do PROEJAFIC/PRONATEC: algumas considerações a partir do olhar dos educandos* Glaucia Maria M. França Avelar
2. *Análise metodológica das teses e dissertações com a temática orientação vocacional e profissional, no período de 2006 – 2010* - Claudia Regina de C. Teixeira; Ana Cristina Alves Lima
3. *Formação inicial de professores de ciências biológicas* - Sayonara Martins dos Santos; Simone Sendin M. Guimarães.
4. *Os institutos federais e o proeja: uma leitura a partir de Pierre Bourdieu* - Rodrigo de Freitas Amorim
5. *O ensino de biologia na educação de jovens e adultos – apontamentos sobre a produção científica* - Rones de Deus Paranhos; Maria Helena da Silva Carneiro
6. *Desafios rumo à institucionalização do PROEJA* - Leigh Maria de Souza; Iraci Balbina Gonçalves Silva
7. *Refletindo sobre EJA e ensino regular: dialogando com freire* - Rosemeire B. dos Santos Carvalho
8. *Uso do grupo focal como tecnica de coleta de dados em pesquisa do PROEJA* Iraci Balbina Gonçalves Silva; Leigh Maria de Souza

Simpósio Temático 14

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES – PERCURSOS E DILEMAS DE UM DIREITO AINDA NEGADO

Mad´Ana Desirée de Castro
IFG/Campus Goiânia Oeste -
mdrcastro16@gmail.com
Maria Emilia de Castro Rodrigues
FE/UFG -
me.castrorodrigues@gmail.com
Maria Margarida Machado
FE/UFG
mmm2402@gmail.com

Este Simpósio possibilitará o diálogo entre os diferentes pesquisadores que têm se dedicado ao estudo da educação e escolarização dos jovens e adultos trabalhadores no Brasil. Por tratar-se de um campo com inúmeras experiências que, no contexto da história da educação brasileira, foram marcadas por iniciativas de políticas de governos e da sociedade civil, os trabalhos apresentados poderão refletir sobre esta reconstituição histórica. Para além da história e memória da Educação de Jovens e Adultos (escolar e não escolar), o Simpósio será espaço de reflexão e aprofundamento da relação entre educação e trabalho, possibilitado pelas pesquisas que estudam a aproximação entre EJA e educação profissional, bem como dos desafios pedagógicos que vem sendo enfrentados pelos educadores que atuam nesta modalidade: a diversidade dos sujeitos, a formação inicial e continuada de professores, a organização curricular, dentre outras. A presente proposição se justifica pelo fato de várias serem as pesquisas concluídas e em andamento, que envolvem as múltiplas formas de olhar a educação de jovens e adultos trabalhadores, e que contariam, neste Simpósio, com a oportunidade de serem divulgadas e dariam maior visibilidade a questão central do que representa a baixa escolaridade da população brasileira, que segundo dados oficiais do IBGE, chega ainda no século XXI com 13 milhões de jovens e adultos não alfabetizados, cerca de 60 milhões que já possuem 15 anos e mais e não concluíram Ensino Fundamental e por volta de 90 milhões de jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica.

Referências

1. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora*. In: MACHADO, Maria Margarida. (Org.) Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.
2. BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971*: fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>, acesso em: 29 de maio de 2015.

3. _____. *Movimento Brasileiro de Alfabetização*. Mobral: sua origem e evolução. Rio de Janeiro: MOBRAL, 1973.
4. _____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino de 1° e
5. 2° Graus. *Parecer n° 699*, de 06 de julho de 1972.
6. _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer n.º 11*, 7 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Brasília.
7. _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010*: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília.
8. _____. Senado Federal. *Comissão Parlamentar de Inquérito. CPI do Mobral*. Tomo II. Brasília, 1976.
9. _____. Conselho Nacional de Arquivos. NOBRADE: *Norma Brasileira de Descrição Arquivística*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006. Disponível em: http://www.portalan.arquivonacional .gov.br/Media/ nobrade.pdf
10. _____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010
11. _____. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 59 de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 15 de novembro de 2010.
12. _____. _____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em:http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html
13. CIAVATTA. Maria Aparecida. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In:* FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. A., RAMOS, (orgs.). *Ensino médio integrado*: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, *2005*.
14. FÁVERO, Osmar. *CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba*. Brasília: Portal dos Fóruns EJA Brasil, 2008. Disponível em: <www.forumeja.org.br/edupopular>, acesso em: 20/05/2014.
15. _____. *Educação popular (1947-1966)*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: www.forumeja.org.br/edupopular, acesso em: 30/05/2014.
16. FREIRE, Paulo. *Conscientização e alfabetização*, uma nova visão do processo. Recife, PE, [1962] (Brochura, 41p.).
17. _____. Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo. *In: Revista de Estudos Universitários*. Recife, PE: Universidade do Recife (4), 1963, p. 05-24.
18. _____. *Extensão ou Comunicação*? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
19. _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.
20. _____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia– O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
21. _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
22. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado:* concepção e contradições. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
23. GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 3: Maquiavel, Notas Sobre o Estado e a Política. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
24. GÓES, Moacir de. *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* (1961-1964) – uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
25. LE GOFF, J. Documento Monumento. *In*: *História e memória*. LE GOFF, J. Campinas, SP Editora
26. LEMME, P. *Memórias de um educador*. 2. ed., 5 v. Brasília: Inep, 2004.
27. LOURENÇO FILHO, M. B. O problema da educação de adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, volume 81, n. 197, janeiro-abril 2000. p. 116-127.
28. LOPES, E. M. T. & GALVÃO, A. M. de O. Fontes e História da da Educação. *In:* LOPES, E. M. T. & GALVÃO, A. M. de O. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
29. LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

30. MACHADO, M. M. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In. MACHADO, M. M.(Org). *Educação de Jovens e Adultos.* Brasília, INEP/Em Aberto: v. 22, nº 82, nov. 2009. p.17-39 Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto
31. MARTINS, Maria Alice. *Movimento de educação de Base em Goiás*. Goiânia, 12/06/2006. Entrevista concedida a Maria Emilia de Castro Rodrigues.
32. PAIVA, Vanilda e RATTNER, Henrique. *Educação Permanente & Capitalismo Tardio*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
33. _____. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
34. PIMENTEL, A.*O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica*. Cadernos de pesquisa, Londrina, n. 114, p. 179-195, novembro de 2001.
35. RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *"Enraizamento de esperança"*: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás. Goiânia (Dissertação, Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2008.
36. SÁ- SILVA, J. R.; ALMEIDA C.D; e GUINDANI, J. F. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.* Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, ano 1, n. 1, julho de 2009. Disponível em: http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo .Pesquisa %20documental.pdf. Acesso em 28/9/2011 20:19.
37. www.forumeja.org.br
38. www.fe.ufg.br/nesdesc/cmv

01

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA DO PROEJA-FIC/PRONATEC: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO OLHAR DOS EDUCANDOS

Glaucia Maria Morais França Avelar
Faculdade de Educação/UFG
glauciaavelar@gmail.com

Apresentação

A experiência do Proeja/FIC/Pronatec, desenvolvida em dez escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, a partir de 2013, resultante de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), com duração programada para dois anos e meio, passou por um processo de avaliação pelos educandos ao final dos anos de 2013 e 2014. Na segunda avaliação, realizada ao final do ano 2014, os educandos foram convidados a registrar suas impressões sobre a experiência em desenvolvimento nos aspectos: organização da EJA e Educação Profissonal, aspectos que mais gostou e que menos gostou nas aulas, maior dificuldade nos estudos encontrada nessa organização, regência compartilhada, integração dos conteúdos, planejamento das aulas compartilhadas, tema ou assunto importante que não foi aprendido, tipo de aula que mais gostou/metodologia e sugestões para melhorar o Proeja-FIC/Pronatec. O presente trabalho trata sobre a avaliação realizada em relação às práticas pedagógicas, focando no aspecto da metodologia. No desenvolvimento desta abordagem primeiramente será feita uma breve contextualização da experiência para, em seguida, versar especificamente sobre a questão das práticas pedagógicas.

Contextualizando a experiência

A educação é um direito básico assegurado pela Constituição Brasileira, porém a realidade atual evidencia que o Brasil ainda não conseguiu garantir este direito a todas as pessoas. Tal fato não é recente. Ao longo dos anos, a educação vem deixando à margem um grande número de pessoas seja por acesso negado, seja por descontinuidade no processo de escolarização

caracterizado pelas altas taxas de reprovação e abandono[103]. Em consequência, a demanda para a Educação de Jovens e Adultos tem resistido ao tempo.

A oferta de EJA, no decorrer da história no Brasil, assim como a educação brasileira no geral, tem se configurado sobre a dicotômica relação entre educação e trabalho, reproduzindo, no interior dos sistemas de ensino a hegemonia da classe dominante. Havia, e ainda há, uma clara distinção entre os cursos organizados para reduzir a dívida social estabelecida pela não escolarização dos sujeitos na idade adequada, através da oferta da educação básica, e os cursos organizados para atender ao mercado de trabalho através da preparação de mão de obra. Entretanto, em ambos os casos, não foi dada, dentro do quadro das políticas educacionais, a devida importância à EJA.

Esta dualidade fez parte do cenário educacional desde os primórdios da educação brasileira e ainda perdura na atualidade. Na contramão da mesma, surgem programas governamentais de articulação da educação básica com a educação profissional. Um destes programas, implantado na rede federal de ensino através dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, foi o Proeja.

Dentro deste processo, o Proeja-FIC é implantado no município de Goiânia, como experiência piloto, através de uma parceria entre SME e IFG, na Escola Municipal de Tempo Integral Jardim Novo Mundo, ofertando o curso de Alimentação. O curso teve duração de dois anos e meio. Devido ao êxito obtido, a experiência, em 2013, foi estendida a outras nove escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Contando com o financiamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, dentro da ação Bolsa Formação, e agregando na parceria a Faculdade de Educação/UFG, ainda em nível de experiência é implantado o Proeja-FIC/Pronatec, atendendo um universo de dez escolas, por dois anos e meio, no período 2013-2015.

O trabalho dentro desta experiência representou um grande desafio, pois se propunha à formação humana numa perspectiva omnilateral, refletindo, junto aos educandos, o mundo do trabalho, a partir do currículo integrado. Entretanto, o intento não se caracterizava como uma tarefa fácil, uma vez que, primeiramente, o fato de se tratar de Educação de Jovens e Adultos já traz em si algumas dificuldades. Por mais que a Proposta Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de Goiânia seja pautada nos princípios da educação popular, com vistas à emancipação humana, na prática, os ranços deixados por um tratamento historicamente dado à EJA no Brasil de

[103] Os levantamentos que vêm sendo realizados pelo IBGE e pelo INEP/MEC são exemplos de pesquisas que trazem a comprovação desta realidade.

caráter compensatório, acrítico, com formação aligeirada, ainda encontram-se presentes no cotidiano de muitas escolas, mesmo que de forma velada. Há de se considerar que a EJA passou a receber o tratamento de modalidade de ensino somente a partir da Lei 9394/96 e a contar com financiamento só a partir da aprovação do FUNDEB[104]. Até então, do ponto de vista do financiamento, a EJA era secundarizada.

RUMMERT e VENTURA (2007), afirmam que as propostas relacionadas à ampliação da escolaridade dos trabalhadores estão subordinadas à lógica de reorganização do capital e têm servido:

> 1) para exercer funções de controle social, mediante o alívio à pobreza, revestindo-se, assim, de um caráter contenedor de insatisfações, proporcionando aparentes soluções dentro da ordem capitalista;
> 2) como fator de difusão dos valores relativos à competitividade, à empregabilidade e ao empreendedorismo, aos quais está subjacente a crença na individualização da problemática do desemprego e a transferência estrita, para o indivíduo, das iniciativas e responsabilidades referentes à sua situação no quadro societário;
> 3) à qualificação da maior parte da força de trabalho para exercício do trabalho simples. (p.41)

Além desta questão, o fato do financiamento da experiência incluir recursos advindos do Pronatec também se constituiu em atropelo. Isto porque a lógica presente no programa é a de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Neste sentido, prepara-se o executor de tarefas, o operário, em detrimento do ser humano integrante do mundo do trabalho. Administrar as restrições advindas das formalidades requeridas para o emprego deste recurso na implementação do Proeja-FIC/Pronatec, de modo a não trazer prejuízos para sua implementação, foi uma tarefa de difícil execução.

É necessário, pois, analisar com muita atenção o trabalho realizado na perspectiva da integração curricular. A proposta de integração da Educação Básica com a Educação Profissional, se adequadamente implementada, certamente favorece a democratização das oportunidades educacionais. Entretanto, esta forma de organização não garante por si só o desaparecimento do risco do aligeiramento ou da implementação de um currículo sem sentido e significado para os sujeitos da EJA, podendo se constituir em mais uma forma de certificação formal que cria a expectativa de melhoria de oportunidades de emprego, porém não consegue de fato incluir o educando no mundo do trabalho de modo a assegurar seus direitos e formas dignas de existência.

[104] O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

Considerando estas dificuldades, principalmente pelo envolvimento do Pronatec - programa governamental criado para atender as necessidades do mercado, visando a formação de mão de obra com formação aligeirada-, e levando em conta as possibilidades que uma experiência desta natureza proporcionaria aos educandos, buscou-se assegurar algumas condições necessárias para o desenvolvimento da experiência na perspectiva da relação do educando com o mundo do trabalho e da emancipação humana. Uma destas condições asseguradas foi a formação continuada e em serviço realizada junto ao coletivo de profissionais de cada escola, sob a assessoria da FE/UFG.

Esta formação, além de manter em discussão permanente os princípios e fundamentos da PPP da EAJA, o currículo integrado e o mundo do trabalho, instituiu um espaço de construção/reconstrução de uma metodologia coerente com a concepção da proposta: tema gerador/eixos temáticos. Neste ínterim, é válido ressaltar que as escolas que implementaram a experiência optaram por desenvolver seu trabalho a partir da metodologia do eixo temático, a qual se constitui na organização do trabalho pedagógico a partir de um tema advindo da realidade dos educandos, em torno do qual se estabelece, de forma participativa e em caráter interdisciplinar, os conteúdos dos diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo. A participação dos educados em todas as etapas do trabalho é uma das premissas desta metodologia, juntamente com a dialogicidade e a ruptura com a prática estanque das disciplinas. Neste sentido, esta metodologia possibilita uma abordagem integradora e totalizadora dos conhecimentos, com vistas à formação integral, apresentando-se como uma contraposição à cultura dominante que se caracteriza pela fragmentação, pelo individualismo e pela manutenção das desigualdades. Ainda sobre esta metodologia, RODRIGUES E COSTA (2013) esclarecem:

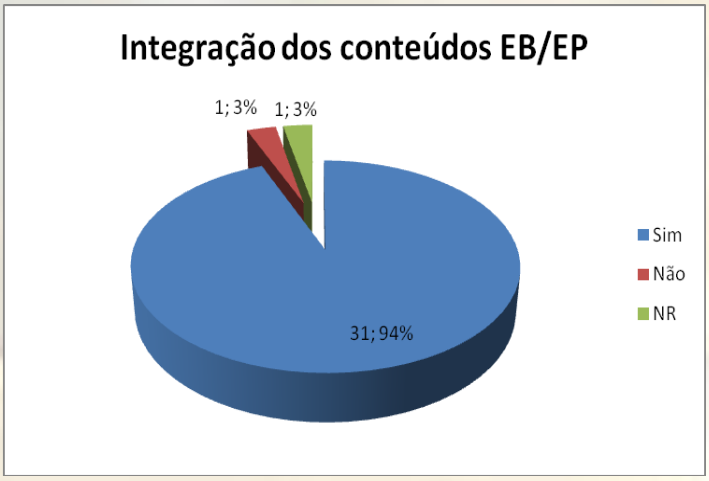
> O trabalho com **eixo temático** permite o romper com conteúdos já estabelecidos, possibilita também criar condições para superação da passividade diante dos conhecimentos historicamente acumulados. A organização e seleção dos conteúdos a partir do eixo temático descontrói o saber definido, pronto acabado e permite ao educando e educador a atitude de reflexão, pesquisa e curiosidade epistemológica, proposta por Freire(2008). Essa organização não exclui os conteúdos sistematizados ao longo da história, mas propõe uma reorganização a partir dos temas recorrentes apresentados pelos educandos no diagnóstico realizado. (p.3)

É neste contexto de não priorização histórica da EJA, de uma educação que ainda é pensada pelo poder público como serviço para manutenção da ordem econômica, da disputa de forças com os programas de formação aligeirada e de luta por uma educação emancipadora dos adolescentes, jovens e adultos, valendo-se da metodologia do eixo temático como uma estratégia para a construção de uma educação para a formação integral e inserção no mundo do trabalho, que se situa a experiência do Proeja-FIC/Pronatec na Rede Municipal de Ensino (RME) em Goiânia.

O presente trabalho não se propõe a delinear com profundidade este contexto, mas apenas fazer estas breves considerações para melhor situar a referida experiência e, a partir daí, se deter um pouco mais a metodologia utilizada tendo como ponto de partida o olhar dos educandos.

Sobre a prática pedagógica

A avaliação foi realizada ao término do segundo ano, por amostragem totalizando um universo de 32 educandos, através de instrumento com questões abertas e fechadas. As questões mais relacionadas à prática pedagógica trouxeram a percepção dos educandos quanto à integração dos conteúdos entre a educação profissional e educação básica, planejamento e realização de regência compartilhada, metodologia.



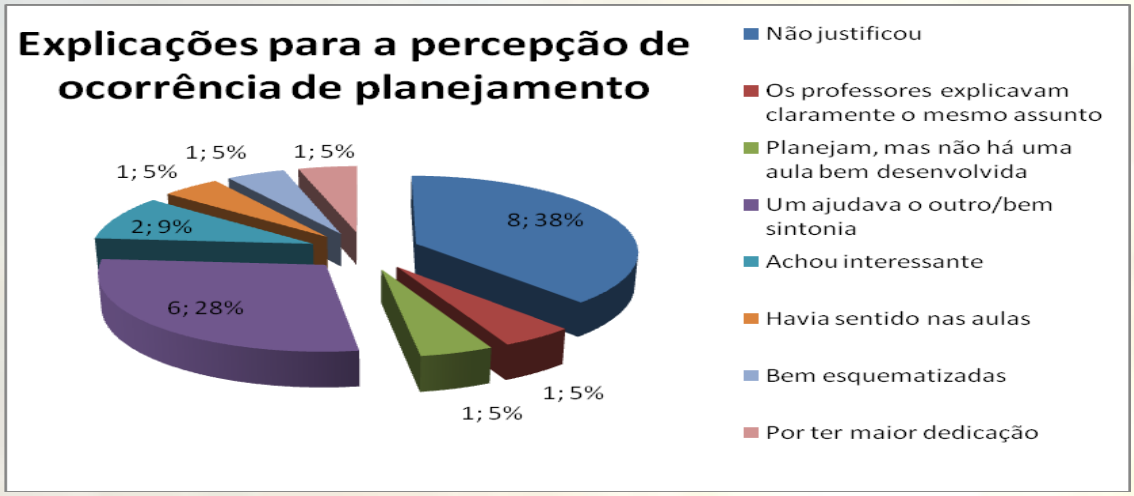
A integração dos conteúdos da Educação Básica e Educação Profissional, premissa básica do currículo integrado, segundo a percepção dos educandos, ocorreu, porém de forma parcial. Embora 94% deles afirmem ter ocorrido esta integração, apontam que, neste aspecto, houve diferenças significativas entre os componentes curriculares, demonstrando que alguns profissionais encontraram menos dificuldades no desenvolvimento desta integração. Observando o gráfico abaixo, que apresenta os comentários feitos pelos educandos sobre a integração dos conteúdos, pode-se constatar esta diferença.

É importante considerar que, para além do encontro de pontos comuns entre as disciplinas da educação Básica e da Educação Profissional, o que se pretendia com a experiência era uma integração curricular através da qual a abordagem da realidade se desse como totalidade, associando ciência, cultura e mundo do trabalho. Na avaliação, porém, não está presente esta concepção. O olhar dos educandos se deu na direção das manifestações mais imediatas desta integração, deixando de considerá-la de forma mais profunda, a exemplo de LOTTERMAN 2012:

> A integração curricular, no entanto, não se realiza apenas pela oferta de disciplinas da Educação Profissional e da educação básica. Integrar requer uma leitura da realidade concreta, com a participação dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, para desvelar suas relações e suas especificidades. Para isso, é necessário mais do que práticas de cooperação entre as disciplinas do conhecimento científico. (p.22)

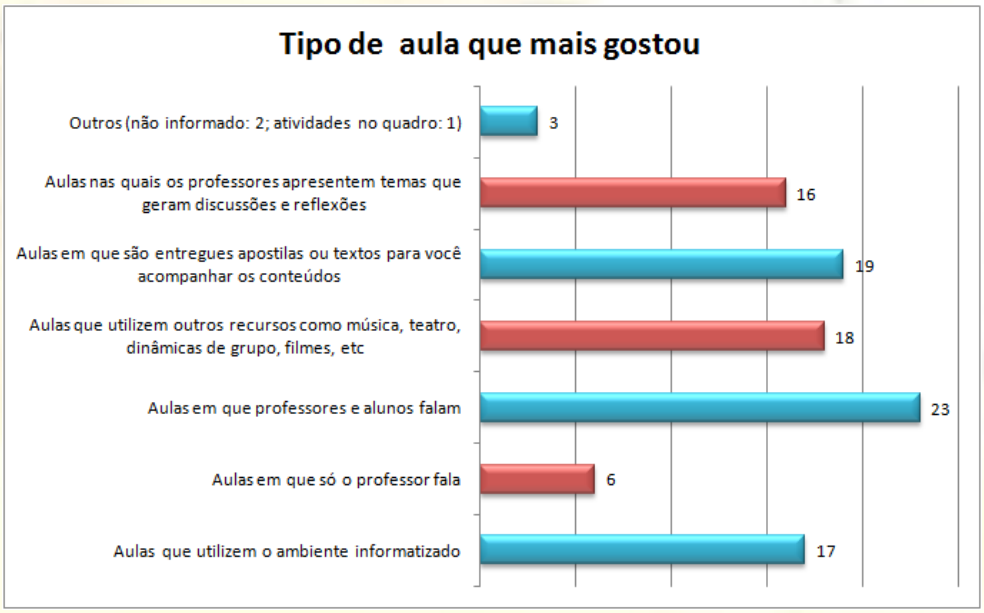
Considerando a perspectiva da integração curricular, dentre as práticas pedagógicas ocorridas na experiência em questão, foi dada ênfase à regência compartilhada. Quanto a este compartilhamento, situação inédita até então na maioria das escolas, cerca de 68,7% dos educandos

afirmaram que as aulas compartilhadas foram planejadas, enquanto 21,8% afirmaram não perceber indícios deste planejamento. Os gráficos abaixo trazem os elementos, observados pelos educandos, que indicam a ocorrência ou não de planejamento das aulas compartilhadas pelos professores:



A inovação das regências compartilhadas possibilitou aos educandos vislumbrar outras possibilidades de trabalho. Na avaliação, foram apresentados pontos positivos e negativos desta prática. A opinião dos educandos é bem diversificada e traz para a discussão a questão da metodologia, uma vez que o fato de ter mais de um professor em sala ao mesmo tempo, por si só não garante aulas melhores. A qualidade das aulas passa pelo planejamento e pela metodologia adotada.

Em relação à metodologia, foi proposta uma questão a ela mais direcionada. A questão foi estruturada na forma de múltipla escolha, tendo os educandos a possibilidade de assinalar mais de uma opção. O gráfico abaixo mostra a totalização das respostas, apontando para o tipo de aula que os educandos mais gostaram.



Observando o gráfico é possível notar que, apesar da questão ser objetiva e de múltipla escolha, dois educandos deixaram de respondê-la, de modo que a leitura que se pretende fazer destes dados parte do olhar de 30 educandos sobre esta questão. Cumpre, ainda, chamar a atenção para o fato de que as alternativas apresentadas aos alunos contemplaram tanto a questão do método de trabalho dos professores, quanto os recursos por ele utilizados.

Em relação aos recursos utilizados 63,3% dos educandos atribuíram grande importância ao uso de apostilas ou textos para acompanhar os conteúdos; 60% deles informaram gostar de aulas que utilizem recursos como música, teatro, dinâmicas de grupo, filmes, etc; 56,6% indicaram gostar de aulas que utilizem como instrumento os computadores com os respectivos recursos por eles oferecidos. Estes índices demonstram que a maioria dos alunos gostam de aulas mais dinâmicas e diferenciadas, em detrimento da monotonia e da rotina peculiares às aulas de caráter somente expositivo.

No que se refere ao método, a metodologia de trabalho com maior aprovação foi a aula dialogada, representando 76,6% de educandos com esta preferência, em contraposição a aula em que só o professor fala, cuja indicação de preferência foi feita por 20% dos educandos. Em consonância com esta preferência, 53,3% dos educandos aprovaram as aulas nas quais os professores apresentam temas que geram discussões e reflexões, confirmando a importância dada ao diálogo.

O trabalho a partir de temas que geram discussões e reflexões, bem como a valorização do diálogo, avaliados positivamente pela grande maioria dos educandos nos sinaliza sua ânsia no sentido do estabelecimento de uma relação horizontal entre educandos e educadores, de modo que a leitura que trazem do mundo e os conhecimentos que já possuem sejam valorizados. Uma metodologia de trabalho onde o professor não seja o dono exclusivo do conhecimento e que, portanto, os incentivem a expressar seus conhecimentos, suas ideias e opiniões; um professor que fale, mas também que escute; um professor que com eles se comunique, que seja dono da palavra na mesma medida em que os educandos também o sejam.

Na obra freireana, a palavra tem uma importância fundamental. Com ela, o homem se faz homem, pois ao dizê-la assume conscientemente sua essencial condição humana. Ela traz em si um potencial transformador, pois é ação e reflexão. Freire (1987:44) afirma que "Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.".

Assumir nossa humanidade requer que pensemos o mundo, que façamos parte do processo de sua pronuncia, fazendo da realidade material e concreta nosso objeto de reflexão. A solidarização entre as formas de pensar o mundo possibilita o encontro entre os homens, o compartilhamento do ato de dizer a palavra verdadeira, sendo esta práxis, trabalho, ação-reflexão. É aí que se estabelece o diálogo verdadeiro. O ato de dizer a palavra é direito de todos os homens, não podendo, portanto, haver imposição da mesma sobre outros, sob pena de roubar-lhes sua condição humana.

Neste processo, há de se considerar cada educando, enquanto ser humano que é, como um sujeito historicamente constituído, cuja realidade em que se insere determina suas condições de existência e sua identidade, mas também é por ele determinada através de sua intervenção nesta realidade. É neste sentido, que a escola deve estar voltada de fato para a formação humana dos sujeitos que dela fazem parte, ser um espaço de escuta e diálogo, onde a realidade seja problematizada ou analisada criticamente e, neste processo, o conhecimento seja construído coletivamente e os sujeitos inquietados em relação ao conformismo e à acomodação, preparando-se para o enfrentamento em direção à transformação desta realidade.

Ao avaliar positivamente a postura dialógica e reflexiva, abordando temas que geram discussões e reflexões, os educandos demonstraram ser mais adeptos a uma concepção de educação chamada por Freire de problematizadora, em detrimento da concepção bancária. Freire (1987) faz uma clara diferenciação entre estas concepções de educação:

> Mais uma vez se antagonizam as duas concepções e as duas práticas que estamos analisando. A "bancária", por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como *estão sendo* os homens no mundo e, para isso, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isso, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade. A primeira "assistencializa"; a segunda, criticiza. A primeira, na medida em que, servindo a dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a *intencionalidade* da consciência como um desprender-se ao mundo, a "domestica", nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo a libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde a sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. (p. 41)

Assim, à luz do pensamento de Freire, podemos dizer que os educandos, mesmo que ainda não tenham clara consciência de tal fato, se percebem sujeitos inconclusos integrantes de uma realidade também inacabada, uma vez que sua ação sobre ela pode produzir mudanças. Frente a este dinamismo não é possível que a prática pedagógica tenha um caráter estático e conservador.

Outro fator a ser considerado refere-se a heterogeneidade dos educandos. Apesar da maioria demonstrar adesão a uma prática pedagógica progressista, ainda há alunos que gostam de uma prática mais tradicional. Normalmente, estes últimos são os que têm uma maior faixa etária e que vêm de experiências conservadoras, onde o silêncio e prevalência do saber do educador lhes confere mais segurança e criam uma falsa impressão de melhores condições de aprendizagem. Enquanto os mais jovens demonstram maior abertura para as práticas de caráter progressista, os mais adultos resistem a elas demonstrando saudosismo em relação às praticas pedagógicas tradicionais. Os jovens possuem um ritmo mais acelerado que os adultos e conseguem desenvolver as atividades propostas em sala de

aula ao mesmo tempo em que, por exemplo, conversam, ouvem música e manuseiam o celular. Geralmente não gostam de repetições e monotonia. Na escola são os que mais sugerem a realização de atividades diferenciadas e o uso de recursos diversificados. Desta forma, a metodologia implementada dificilmente agrada aos dois grupos, o que se torna um desafio para os educadores. Como pensar um trabalho, dentro de uma concepção emancipatória, que alcance qualitativamente adolescentes, jovens, adultos e idosos?

Num estudo sobre as especificidades dos educandos nas propostas pedagógicas de EJA, SILVA (2010) indica alguns elementos que precisam ser refletidos, os quais se aplicam à nossa realidade:

> [...] outros elementos para a reflexão: a relação educando/a *versus* educador/a, a relação com o conhecimento, a metodologia e a prática pedagógica. Em função da diversidade do público atendido, observamos que, nem sempre, a proposta da unidade educativa está em sintonia com as expectativas dos/as educandos/as, com os ritmos de aprendizagem e, às vezes, o pouco convívio entre os sujeitos inviabiliza a interação e até mesmo o diálogo. (p.158)

Refletir sobre as especificidades dos educandos e as necessidades delas decorrentes precisa ser uma tarefa diária dos educadores, pois a estruturação e implementação do currículo deve levar em conta estas especificidades, ou seja, os educandos reais ingressados na escola e não educandos idealizados ou genéricos. Neste processo é imprescindível que o diálogo esteja assegurado, pois ele é fundante na construção do currículo.

> [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 45).

Para Paulo Freire, o diálogo começa na escolha do conteúdo e deve permear todo o processo educativo. Isto significa que toda a prática pedagógica deve estar pautada numa ação dialógica permanente. Esta ação dialógica permanente, bem como a compreensão da inconclusão do ser, a análise crítica da realidade norteando a práxis, a ação transformadora do homem sobre esta realidade é que configuram a metodologia no trabalho junto à EJA. Assim, para além de um conjunto de estratégias/procedimentos e seleção de recursos didáticos, é preciso que se compreenda a metodologia como um método de trabalho coerente com uma concepção teórico/filosófica e que apresenta uma finalidade clara decorrente de uma opção política.

Considerando que os educandos gostam de aulas dialogadas e que a proposta pedagógica da rede municipal de ensino e os princípios norteadores da experiência do Proeja-FIC/Pronatec também

têm por fundamento a dialogicidade, o diálogo entre educadores e educandos sobre a opção metodológica é bastante pertinente, senão indispensável. Os educandos precisam compreender o por que da opção por um método em detrimento de outros, compreender os objetivos a que se propõe o trabalho a ser desenvolvido, uma vez que a reflexão e a práxis são elementos norteadores na metodologia do diálogo.

> [...] Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. [...]
>
> O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História" (FREIRE, 1996: 51)

A disponibilidade ao diálogo é uma exigência no processo ensino aprendizagem. A compreensão do ser humano como ser de comunicação impele o educador a esta disponibilidade e abertura. Cônscio deste fato, cabe ao professor incentivar a disponibilidade e a abertura de seus educandos.

Na situação particular a que se reporta este texto, grande parte dos alunos dão evidências de que têm esta disposição. Fortalecer e manter esta disposição, bem como conquistá-la junto àqueles que ainda não a demonstram constitui-se em objetivo a ser conquistado pelos educadores das escolas do Proeja-FIC/Pronatec.

Referências:

1. CIAVATTA, Maria e RUMMERT, Sonia Maria. As Implicações Políticas e Pedagógicas do Currículo na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Formação Profissional. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010 463 Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a09.pdf, acesso em 07/07/2015.
2. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. 23ª reimpressão. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/dados.htm>, acesso em 12/07/2015.
3. _____. **Medo e Ousadia:** O cotidiano do professor. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/dados.htm>, acesso em 12/07/2015. .
4. _____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/dados.htm>, acesso em 12/07/2015.
5. RUMMERT, Sonia Maria e VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade –
6. considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. In: Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR 29 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100004&script=sci_abstract&tlng=pt , acesso em 18/07/2015.
7. SILVA, Jerry Adriani da. Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado! Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. Dissertação (mestrado) UFMG/FAE.
8. Site: http://forumeja.org.br/pf/node/4

02

ANÁLISE METODOLÓGICA DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E PROFISSIONAL, NO PERÍODO DE 2006 - 2010

Claudia Regina de Castro Teixeira
Aluna de Mestrado pela Universidade Federal de Goiás UFG – FE
claudiareginact@gmail.com

Resumo

O período de escolha profissional ocorre concomitantemente ao desenvolvimento da maturidade, da identidade pessoal e social. Nesse contexto, a presente pesquisa teve por objetivo analisar a produção científica no Brasil de pesquisas relacionadas ao tema Orientação Vocacional e Profissional. A organização da base de dados para as análises se deu por meio da identificação e seleção dos trabalhos no período de 2006 a 2010, a partir do Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As paavras-chave utilizadas foram: ntação Vcional e Profissional. Foram selecionados dezessete trabalhos, dos quais onze puderam ser analisados na íntegra, devido à disponibilidade das pesquisas. Os resultados revelaram que não houve predominância de determinado recurso metodológico na análise dos dados. Os pesquisadores utilizaram uma combinação de métodos e instrumentos para a coleta de dados, interpretações e análises das pesquisas. Os dados indicam necessidade de ampliação dos profissionais com formação voltada à orientação vocacional. Cabe destacar a importância de investimento na produção científica nesta área, bem como o aumento da participação de pesquisadores da área da educação. Ressalta-se também, como parte de construção deste processo, a formulação e ampliação de políticas públicas educacionais com enfoque no desenvolvimento vocacional e profissional.

Palavras-chave: Orientação Vocacional, Escolha Profissional, Adolescência, Juventude.

Introdução

A definição do conceito orientação vocacional ou profissional é usado nesta pesquisa para determinar o auxílio prestado a pessoas na escolha de uma profissão. De acordo com Santos et. al (2009), a intervenção psicológica na área da orientação vocacional e profissional, volta-se principalmente para a solução de problemas que os indivíduos têm em relação ao seu futuro profissional.

Conforme discutido em Mello-Silva (2004) o conceito vocacional, de forma geral, aparece como referente à vocação. O termo, que vem do latim "vocatione", refere-se ao ato de chamar, predestinação, tendência, disposição, talento, aptidão. Já o termo profissional é definido como algo pertencente à profissão, ou a determinada profissão. Mello-Silva esclarece que:

Muitos autores fazem uso dos dois conceitos como sinônimos enquanto outros definem o vocacional como mais amplo, ou seja, o sentido que se atribui à vida que inclui o profissional, relativo ao exercício de uma profissão, de uma ocupação (MELLO-SILVA 2004, p.33).

Sobre o ponto de vista da Psicologia, o conceito orientação profissional significa o auxílio ou orientação oferecida a uma pessoa objetivando a resolução de problemas concernentes à escolha de uma profissão, considerando as características e habilidades do interessado e a inter-relação destas com as exigências e demandas do mercado de emprego (MELLO et al., 2004).

A sociedade atual enfrenta várias e complexas alterações socioculturais geradas pela globalização e revolução tecnológica, modificando as exigências do mercado de trabalho. Tais mudanças impulsionaram as pessoas a lidarem cotidianamente com um ambiente geral de turbulência e imprevisibilidade, que lhes determina uma adaptação permanente e uma angústia contínua sobre a definição e a condução de suas metas pessoais e profissionais (COIMBRA et al., 2001).

Nesse sentido, o ensino, em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas do ser humano, vem sendo o referencial de formação básica. Todos os tempos de vida têm a sua singularidade como síntese do desenvolvimento biológico e da experiência social condicionada historicamente; entretanto, o período escolar configura-se como um momento em que necessidades, interesses, curiosidades e conhecimentos diversos se confrontam com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas (SAVICKAS, 1997 apud LASSANCE, 2005).

Dessa forma as preocupações com a escolha vocacional e profissional tornam-se cada vez mais presentes devido às demandas e exigências da atualidade. Para Vasconcelos et al. (1998), as mídias vêm demonstrando um interesse crescente pelo tema escolha da profissão. A Orientação Vocacional e Profissional, que esteve, por um determinado período, ausente das discussões dos meios acadêmicos, volta com maior ênfase.

A Orientação Vocacional e Profissional é de fundamental importância para um atendimento mais adequado das demandas apresentadas pelos jovens em fase de escolhas. O processo da orientação entendido como uma tecnologia dinâmica, contínua e sistemática, estando integrada com o currículo escolar, deve considerar a pessoa como um ser global, integrado aos aspectos: intelectual, físico, social, moral, estético, político, educacional e vocacional (NORONHA; MATTEO, 2006).

O Processo de Orientação Vocacional e Profissional é uma possibilidade de ajuda aos jovens para a escolha da profissão, como também para o autoconhecimento. A prática da orientação revela

um campo de trabalho que influi diretamente na vida cotidiana dos seres humanos, podendo prevenir alguns contratempos na vida dos adolescentes e jovens, tais como decepções e ilusões, favorecendo para projetos de vida mais saudáveis (COIMBRA et al., 2001).

Bock e Aguiar (1995) ressaltam que, por meio do processo de Orientação Vocacional, os indivíduos podem se conhecer, entendendo suas identificações, características e singularidades. O processo permite ainda a ampliação e transformação da própria consciência, desenvolvendo, assim, melhores aptidões para organizar seus projetos de vida e, consequentemente, fazer sua escolha profissional com maior clareza. A partir do processo de orientação pode-se alcançar a descoberta da profissão a seguir e ainda a emergência de conflitos, estereótipos e preconceitos que serão trabalhados para sua superação, ocasionando o autoconhecimento.

A desinformação é enfrentada e possíveis caminhos de resolução são traçados, onde o autoconhecimento adquire o status de algo que se constrói na relação com o outro e não como algo que se dá a partir de uma reflexão isolada, descolada da realidade social ou que se conquista através de um esforço pessoal. A partir dessa concepção, pode-se dizer que a Orientação Vocacional também é um processo que visa à promoção da saúde do indivíduo (BOCK; AGUIAR, 1995, p.17).

A prática da Orientação Vocacional e Profissional no Brasil teve e ainda tem forte influência da Psicologia. Conforme discute Sparta (2003), o amadurecimento da Psicologia e a regulamentação da profissão de psicólogo modificaram não apenas os objetivos da Orientação Profissional, como também sua forma de intervenção, vinculando-o à prática clínica e transferindo o modo de intervenção para consultórios particulares. A Orientação Profissional brasileira realizada por psicólogos teve por embasamento teórico a Psicanálise e por método a Estratégia Clínica de Orientação Vocacional, do psicólogo argentino Rodolfo Bohoslavsky, que vem sendo usado, ainda, nos dias atuais.

Para Carvalho (2001), o modelo de Orientação Profissional fundamentado na Psicologia Clínica, na Psicanálise e em Teorias de Dinâmica de Grupo é semelhante à Terapia Breve Focal, em que a ênfase do trabalho é a escolha profissional. Para Carvalho, vários autores brasileiros são coniventes com esta definição de Orientação Profissional, restringindo-a e subestimando seu caráter pedagógico e as amplas possibilidades de intervenção.

Esta pesquisa tem como objetivo geral elaborar um estudo documental, a partir do levantamento de teses e dissertações recentes (2006 a 2010) relacionadas ao tema Orientação

Vocacional e Profissional, trazendo uma visão panorâmica de das tendências metodologias nessa área, bem como os resultados obtidos, destacando os avanços e desafios que os pesquisadores encontraram.

Neste estudo buscou alcançar os objetivos em duas etapas, sendo: levantamento bibliográfico, estudo e análise sobre a literatura atualizada sobre o assunto e levantamento dos resumos e, posteriormente, das teses e dissertações, na íntegra, disponíveis no Banco de Dados da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre orientação vocacional/profissional e a análise do material coletado. Após levantamento, os dados foram catalogados, inicialmente, em uma tabela geral (em anexo). Os demais dados também foram condensados em tabelas seguidos de análises qualitativas do conteúdo e das metodológicas.

Buscou-se inicialmente por pesquisas com a palavra-chave orientação vocacional; entretanto, os trabalhos encontrados trouxeram também o termo profissional, aparecendo em vários deles como sinônimo, ou então com forte ligação entre si. Assim, a pesquisa buscou as palavras: orientação vocacional/profissional.

Neste trabalho foram utilizadas tanto pesquisas quantitativas, como qualitativas. A ênfase maior foi dada às interpretações qualitativas. Esclarece Oliveira (2002) que o método de análise qualitativo possibilita maior aprofundamento dos resultados, favorecendo análises mais complexas sobre determinada amostra.

A análise dos dados priorizou um olhar amplo e generalizado do material coletado, a fim de identificar tendências específicas quanto a métodos de coleta, interpretação e análise dos dados, bem como, das diferenças e semelhanças entre os resultados e conclusões dos trabalhos pesquisados. As pesquisas disponíveis na íntegra ofereceram maiores detalhes quanto aos objetivos, procedimentos, público alvo, discussões e resultados.

Os dados coletados foram catalogados, formando uma base de dados, organizada. Após o levantamento dos dados, foram extraídos, inicialmente, todos os resumos disponíveis. Posteriormente, foram identificadas e selecionadas onze obras completas. Encontra-se (em anexo) dados sobre os autores, nível da pesquisa, Instituição, ano e a indicação das pesquisas onde apenas o resumo estava disponível.

Para o aprofundamento desta pesquisa foram identificados: autores, Instituições de ensino, ano da pesquisa, temas, métodos, sujeitos da pesquisa, objetivos, principais resultados, discussões e conclusões.

A pesquisa utilizou-se dos dados coletados com ética e respeito aos autores analisados, tendo a finalidade de ampliar o olhar sobre o que vem sendo produzido no Brasil a fim de contribuir para novas pesquisas nesta área.

Resultados e discussão

4.1 Quanto à Caracterização Geral dos Dados

A categorização dos trabalhos envolvendo o tema da Orientação Vocacional e Profissional compreendeu dezessete pesquisas contendo as palavras-chave Orientação Vocacional e ou Profissional em seu título.

Com relação à Instituição de ensino superior (IES) na qual as teses e dissertações foram realizadas, treze, são de universidades públicas e apenas quatro de instituições particulares, confirmando a tendência geral de que a maior parte da produção científica brasileira se situa nas universidades públicas.

No que se refere à área do conhecimento em que a pesquisa foi produzida, destaca-se uma pouca diversidade relacionada ao tema orientação vocacional e profissional. Nesse contexto, a análise das teses e dissertações distribuídas por área do conhecimento demonstra predomínio da área de Psicologia, com treze trabalhos, e apenas uma produção para as demais áreas: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Educação, Administração e Comunicação, Psicologia Organizacional e Ciência da Saúde. Os dados evidenciam que o tema vem sendo discutido em outras áreas que não apenas a Psicologia.

Antunes (1998) afirma que a discussão e, consequentemente, as intervenções na área da orientação profissional, no Brasil, nascem a partir da Psicologia Aplicada, em meados de 1920, interligada à Medicina, Educação e Organização do Trabalho.

Foram identificadas cinquenta e três palavras-chave e, destas, quatorze foram citadas com maior frequência (escolha profissional e orientação vocacional), vinte e três apareceram apenas uma vez. Percebe-se que a palavra-chave mais utilizada pelos autores foi Vocacional (oito vezes), seguida de Escolha Profissional, (seis vezes). A palavra Orientação aparece onze vezes; entretanto, acompanhada por outras que as diferem entre si. A palavra Maturidade é citada quatro vezes.

As pesquisas trazem oito palavras-chave com apenas duas ocorrências, sendo: Avaliação Psicológica, Desenvolvimento profissional, Educação, Ensino Superior, Maturidade vocacional, Orientação, SDS, BBT-Br e Universitários.

Apesar da heterogeneidade das palavras-chave, nota-se grande semelhança com a definição dada na introdução deste trabalho, como sendo a Orientação Vocacional e Profissional um processo de ajuda ao indivíduo em fase de desenvolvimento profissional.

Analisando as dezessete obras pode-se verificar que houve maior número de participantes nos anos de 2008 (1.720) e 2010 (2.007), seguido do ano de 2007 (968). A maioria dos sujeitos eram estudantes (5.512), seguido por 77 professores e 22 pais.

Molineiro e Costa (2007) não utilizaram em suas pesquisas sujeitos em loco. As obras foram estudos teóricos e bibliográficos, uma sobre os princípios que fundamentam a compreensão da psicologia analítica baseada nos escritos de Freud e de autores contemporâneos e a outra sobre os elementos que fundamentam a compreensão da psicologia sobre o conceito de vocação, ressaltando as diferentes perspectivas teóricas sobre o assunto.

Para Teixeira et al. (2007) a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento de determinada área do conhecimento por meio da análise de sua produção científica é uma forma de reconhecer a importância de determinadas temáticas e indicar caminhos para o desenvolvimento de outras.

Em relação à idade dos participantes, destaca-se a faixa etária de 18 a 25 anos com 3.089 pessoas. Em seguida tem-se 1.117 participantes entre 15 e 17 anos. As duas faixas etárias somam total de 4.206 participantes, que se encontram na fase da adolescência. A amostra dos sujeitos maiores de 25 anos é formada em sua maioria por pais e professores. Percebe-se que a maior parte dos sujeitos (4.206 alunos) está em fase de desenvolvimento. Nesta etapa da vida, as relações socioculturais exigem escolhas que podem gerar ansiedades e sofrimentos.

Conforme esclarece Golin (2000) os jovens enfrentam mudanças de fases da infância para a juventude por meio de exigências e pressões sociais cada vez mais complexas.

Quanto ao gênero, percebe-se, tanto nas teses como nas dissertações, um número bem maior para participantes do gênero feminino - 1.148 mulheres para 802 homens. Tal fato pode sugerir que haja maior disponibilidade das mulheres para participar da pesquisa, em razão da busca pelo autoconhecimento. Bardagi e Hutz (2006) confirmam, em sua pesquisa "Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: A influência dos estilos parentais", que as mulheres adolescentes têm um maior cuidado e atenção aos próprios estados internos e ao autoconhecimento.

No que se refere aos sujeitos das pesquisas, estes foram distribuídos em: estudantes de Ensino Médio (2.972), estudantes Universitários (2.521), estudantes de Ensino Fundamental (4) e adultos (99), conforme .

Nota-se que a maior parte dos sujeitos está no Ensino Médio, o que vem ao encontro da fase de escolhas que permeia essa idade escolar. Esclarece Santrock (2003) que a adolescência é um período de avaliação e de tomada de decisões, de empenho, e de posicionamento no mundo. Para o autor, é a fase da busca de uma identidade pessoal, seguida da construção da identidade profissional.

O público alvo em sua maioria pertencia a instituições escolares, sendo este um espaço importante, palco para elaboração de pesquisas e produção de conhecimento na área da Orientação Vocacional e Profissional.

Ressalta Becker (1990) que a pesquisa é condição indispensável da prática docente. Para ele a conseqüência é que a pesquisa, tanto para o docente quanto para o discente, transforma-se em princípio educativo referencial, pois considera que o professor não educa apenas por palavras, mas também pela postura revelada em suas atitudes ou no conjunto de suas ações.

Esclarece o autor que no âmbito acadêmico ou escolar, a atividade principal geralmente orienta-se para a socialização ou difusão do conhecimento, no entanto, este fato não anula ou restringe a escola – ou os profissionais que nela atuam – a responsabilidade sobre a produção do conhecimento (BECKER, 1990).

Em todos os artigos podem-se encontrar objetivos gerais com certa correlação entre si, tendo por foco questões relativas ao desenvolvimento da carreira, a maturidade profissional, os interesses e inclinações motivacionais, os motivos da evasão escolar e o redirecionamento da carreira.

Percebem-se também objetivos com focos diferentes, sendo: a validação de teses e instrumentos de coletas de dados e análise da representação social de professores do ensino fundamental e médio sobre a preparação para o trabalho no contexto da educação básica e análise teórica a partir de levantamentos bibliográficos sobre a relação teórico-prática. Houve também a preocupação com a validação de métodos e abordagens utilizadas nas intervenções clínicas.

A juventude, a adolescência e suas interfaces foram o pano de fundo da maioria das pesquisas. Os estudos buscaram refletir sobre a problemática do adolescente frente à tomada de decisão, a maturidade, as escolhas e a relação com o mundo do trabalho.

Conforme Noronha e Matteo (2006), a adolescência é a fase em que ocorre maior intensificação das dúvidas a respeito do futuro, dos interesses profissionais e que pode durar até início da vida adulta. Para eles, durante esse período, os processos de escolha profissional, construção da identidade, competências, questões familiares e perspectivas futuras são elementos importantes de investigação.

Destacam-se também análises dos procedimentos de intervenção psicológica realizada com pais e a apreensão das diferenças individuais na inteligência, personalidade e interesses profissionais associadas com a escolha profissional de estudantes universitários.

Outros objetivos descritos nas pesquisas concentraram-se na formação do orientador profissional em termos de qualificação e indicadores de competências, sob as perspectivas de formadores e profissionais da área, e em descrever o perfil sociodemográfico dos clientes no que se refere ao nível de maturidade, à modalidade de atendimento e à permanência no serviço de atendimento.

Buscou-se, neste levantamento, considerar, de forma geral, as principais ferramentas metodológicas utilizadas pelos autores para alcançar seus objetivos. Não houve uma tendência específica nos métodos de coleta e análise dos dados. Ao contrário, foram encontrados vários tipos de procedimentos metodológicos.

Observou-se a utilização de técnicas, tais como: entrevistas, questionários e testes de interesses. O uso dos instrumentos também teve finalidades diferentes, sendo: avaliar a maturidade para escolha, verificar o desenvolvimento profissional, o tipo de personalidade, o grau de inteligência e aptidão e, ainda, o redirecionamento da escolha profissional.

Algumas pesquisas se utilizaram dos seguintes testes: Estrutura Vocacional (TEV), Psicodiagnóstico de Rorschach, Escala de Maturidade para Escolha Profissional (EMEP), Testes psicométricas do SDS e BBT-Br, Teste não-paramétrico de Wilcoxon, Teste do X^2 de McNemar, Teste exato de Fisher ,Teste não-paramétrico de Mann-Whitney e testes de hipóteses.

Quanto ao tipo de análises, também houve diversificação no que se refere a análises quantitativas e qualitativas. Algumas pesquisas combinaram os métodos tanto de coleta quanto de análises, quantitativos e qualitativos.

Outros procedimentos metodológicos utilizados foram: entrevistas semiestruturadas, questionários com questões fechadas e abertas, Questionário de Informação Profissional (QIP), observação local, análise de conteúdo, análise da realidade empírica. Alguns dados foram tratados pelos softwares: Ethnograph, EVOC-2000, NVivo e SPSS (Statistical Packet for Social Sciences).

Outros autores empregaram instrumentos como a escala de atitude de Likert, a estratégia clínica de Bohoslavsky, a abordagem de grupo operativo de Pichon-Rivière, os vetores de avaliação do Cone Invertido, o Inventário Tipológico de Interesses Profissionais-156 (ITIP-156) e a análise de conteúdo de Bardin.

Munho e Melo-Silva (2011) esclarecem que, quanto à intervenção, destaca-se certa polêmica sobre o uso, ou não, de técnicas de avaliação psicológica no contexto da orientação educacional e vocacional no Brasil. Afirmam que as técnicas de avaliação psicológica e, entre elas, as de diagnóstico vocacional, vêm enfrentando críticas devido à ausência de padronização dos instrumentos para a realidade brasileira, à ausência de pesquisas sistemáticas de parâmetros e ao uso inadequado dos testes. Os autores ressaltam que as críticas sobre as teorias psicometristas recaem sobre o abandono de uma boa avaliação em detrimento de dados específicos retirados de apenas um instrumento, por exemplo, o teste.

Os resultados trazem em comum a importância de intervenções, no sentido da Orientação Vocacional e Profissional, como possibilidades de autoconhecimento, da ampliação das vivências emocionais e da escolha profissional realizada de forma mais tranquila e adequada.

Outro resultado comum é o destaque à influência sociocultural e da família na determinação dos interesses profissionais. Algumas pesquisas demonstram intrínseca relação da maturidade pessoal à escolha profissional mais adequada.

Várias pesquisas indicam a importância da Educação Vocacional e Profissional no sistema educacional brasileiro, considerando seu enfoque educativo e a possibilidade de alcançar crianças e jovens, que estão necessitados de intervenções que os ajudem a associar educação, trabalho e carreira.

Em grande parte dos trabalhos foram encontradas indicações de que os adolescentes e jovens, ao se envolver com o processo de escolha e das possibilidades existentes, se apresentaram mais determinados e seguros na busca da qualificação técnica e profissional.

Entre resultados semelhantes, verifica-se em algumas pesquisas que a falta de informações dificulta a tomada de decisão vocacional. Por outro lado, demonstram que a internet tem sido o recurso mais utilizado pelos adolescentes na busca de informações sobre a profissão.

Os resultados também apontam para a necessidade de políticas educacionais para a juventude. Nesse sentido, alguns trabalhos demonstraram que, quando os jovens e adolescentes se sentem mais seguros, e com consciência de suas habilidades, a escolha vocacional e profissionais é mais adequada.

Alguns trabalhos ressaltam que intervenções em grupo tanto para pais, quanto para adolescentes, são recomendadas por atuar diretamente na dinâmica das relações sociais.

Conclusão

Os dados indicaram a necessidade de formação e ampliação dos orientadores profissionais, em razão da demanda existente e da importância de tais intervenções para jovens e adolescentes.

Quanto ao Ensino Fundamental, fase que vai dos 6 a 13 anos, percebe-se que houve pouca participação de sujeitos nesta faixa etária, com apenas quatro sujeitos. As pesquisas tiveram como público-alvo, em sua maioria, adolescentes e jovens do Ensino Médio, indicando a importância de estudos e intervenções para adolescentes das últimas séries do Ensino Fundamental.

A Orientação Vocacional e Profissional poderá ser eficiente ao considerar os processos socioculturais, dinâmicos e históricos de cada indivíduo, contribuindo assim para a construção de projetos de vida mais funcionais. As intervenções devem ser constantemente repensadas e transformadas em novos saberes teórico-práticos.

As políticas educacionais são de grande importância no processo de desenvolvimento vocacional e deverão preparar o estudante para o mundo do trabalho, em harmonia com as exigências socioeconômicas do país.

Quanto às metodologias, foi possível concluir que a maioria dos autores combinou métodos e instrumentos de coleta e análises de dados, não havendo tendência metodológica específica. A maioria dos pesquisadores utilizou mais de um método tanto para coleta de informações quanto para a análise dos dados, demonstrando estudos mais completos em razão desta diversidade.

Os resultados apontam ser necessária a ampliação de estudos na área da educação, bem como a participação de pesquisadores desta área na construção de conhecimentos voltados à Orientação Vocacional e Profissional.

A área da Orientação Vocacional e Profissional vem sendo campo de trabalho para a Psicologia. Os espaços escolares estão permeados de possibilidades e necessidades. O autoconhecimento, as definições de papéis e funções e as exigências socioculturais entrelaçam as relações educacionais e envolve todos os atores (aluno, professor, diretor, funcionários e família).

Referências

1. ANTUNES, M. A. M. Psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco Editorial / Educ. 1998.
2. BARDAGI, M. P.; Hutz, C. S. Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: A influência dos estilos parentais. Psico-USF, 2006.
3. BECKER, F. Saber ou ignorância: Piaget e a questão do conhecimento na escola pública. Psicol. USP, São Paulo, v. 1, n. 1, 1990.
4. BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A Escolha Profissional em Questão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.
5. CAMARA, M. de M.; CRUZ, A. R. Adolescência prolongada: o tempo que não se quer deixar passar. Educ. Rev., Curitiba, n. 15, 1999. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.phpscript=sciarttext&pid=S0104-40601999000100 06&lng-=pt&nrm=iso.

6. CARVALHO, M. M. M. J. Entrevista. Labor: Revista do Laboratório de Estudos Sobre Trabalho e Orientação Profissional, v 1 n. 0, 2001.
7. COIMBRA, J.L.; PARADA. F. e IMAGINÁRIO L. Formação ao longo da vida e gestão de carreira. Lisboa: Direção-Geral do Emprego e Formação Profissional, 2001.
8. COSTA, N. G. B. Adolescência e escolha profissional: a escuta de um impasse. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Social, 2007.
9. FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986.
10. GIACAGLIA, L. R. A. Atividades para orientação vocacional. São Paulo: Pioneira. 2000.
11. GOLIN, J. O adolescente e o processo de escolha profissional. Trabalho apresentado na I Jornada Norte-Nordeste de Orientação Profissional/ABOP, Recife, 2000.
12. MELO-SILVA, L. L., LASSANCE, M. C. P., e SOARES, D. H. P. A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 5 n.2, 2004.
13. MOLINEIRO, M. L. C. A. Vocação: uma perspectiva junguiana - A orientação vocacional na clínica junguiana. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
14. MUNHOZ, I. M. S.; MELO-SILVA, L. L.. Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 12, n. 1, 2011.
15. NORONHA A. P., MATTEO R. A. A. Orientação profissional e vocacional: análise da produção científica. Psico-USF, v. 11, n. 1, 2006.
16. OLIVEIRA, S. L. Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
17. SANTROCK, J. Adolescência. Rio de Janeiro: LTC, 2003.
18. SANTOS, D. e CHIGNOLI, D.. Universidades Públicas: Meritocracia justa ou injusta? Revista Adital – 2012 – Brasil. Disponível em: http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=64139.
19. SPARTA, M. O desenvolvimento da Orientação Profissional no Brasil. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 4 n.2, 2003.
20. TEIXEIRA, M. A. P.; SILVA, B. M. B.; BARDAGI, M. P. Produção científica em orientação profissional: uma análise da Revista Brasileira de Orientação Profissional. Rev. bras. orientac. prof, São Paulo, v. 8, n. 2, 2007.
21. VASCONCELOS, Z. B. de., ANTUNES, R. F., SILVA, O. C. Orientação Vocacional: Relato de uma experiência na clínica de psicologia da UFPb. Revista de Extensão / UFPb, n. 6, 1998.

03

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA: A MATERIALIZAÇÃO DO DIÁLOGO

Sayonara Martins dos Santos
Instituto de Ciencias Biológicas – UFG
sayonaramds@hotmail.com
Profa.Dra.Simone Sendin Moreira Guimarães
Instituto de Ciencias Biológicas – UFG
sisendin@gmail.com

Considerações iniciais

O presente trabalho contempla um dos objetivos de uma pesquisa maior, realizada no programa de mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG). A pesquisa tem como objetivo geral compreender os limites e possibilidades do *diálogo* (FREIRE, 2011) como *estratégia* (MORIN, 2003) na formação de professores de biologia para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse texto objetivamos entender como essa possibilidade pode se materializar (ou não) durante o desenvolvimento da disciplina de ECS II (Estágio Curricular Supervisionado II).

A EJA é uma modalidade da Educação Básica, que apresenta necessidades diferentes, o que demanda por sua vez, formação especifica para os professores atuantes nessa modalidade. De acordo com Lopes e Sousa (2005) o perfil do professor da EJA influi no processo de ensino e aprendizagem do educando. Contudo nos cursos de formação inicial o que percebemos, além de uma formação bancária, é a negligência em relação a uma formação específica para atuar na modalidade. Na maioria dos casos a Universidade negligencia esta formação e, o professor de EJA tem contato com a modalidade apenas após a sua formação inicial (Di PIERRO, 2001).

A ausência de uma formação de professores de ciências/biologia que considere as especificidades dos educandos da EJA corrobora com a transposição inadequada dos conteúdos do conhecimento biológico que fragmenta ainda mais o já fragmentado "simplificar" para EJA os conteúdos de ciências/biologia do Ensino Fundamental e Médio, como fazem as propostas de ensino para EJA (RIBEIRO, 2005).

Pensando na inserção da discussão sobre a EJA na formação inicial de professores de biologia, começamos a considerar que o Estágio Curricular, como espaço formativo, poderia ser uma possibilidade de inserção da temática no curso. Percebemos que no estágio poderíamos ao mesmo

tempo estudar a inserção das discussões sobre a EJA na graduação e perceber o reflexo dela na atuação dos futuros professores na Educação Básica.

Porém ainda ficava a questão: como discutir a EJA no estágio em uma perspectiva a superar ou pelo menos discutir o modelo bancário? Seria um estágio pautado no *diálogo* Freiriano uma *estratégia* possível?

O *diálogo* Freireano propõe o encontro de sujeitos mediatizados pelo mundo, para que esses problematizem a realidade, sendo um processo de ação e reflexão. Não é apenas a "palavreria" do falar por falar ou ação pela ação, mas um constante processo de busca e problematização do mundo. O *diálogo* pressupõe considerar professor e educando sujeitos, em que o saber não é imposto, mas construído (FREIRA, 2011). Já a *estratégia* é um conjunto de ações/ideias elaboradas com vistas a um objetivo (MORIN,2005). A *estratégia* considera o acaso e o erro. Uma ação inicial pode ser modificada ao longo do seu curso, considerando os acasos que poderão perturbar a ação. Logo, o acaso e o erro são fontes de informações ao longo do caminho para a realização de desvios dentro de uma *estratégia*.

O *diálogo* proposto por Freire (2011) se aproxima de *estratégia* tendo em vista não ser fechado em si mesmo, não sendo rígido e impositor. O *diálogo*, como apresentado acima, constrói e problematiza partindo das informações coletadas dos educandos. Nesse sentido se assemelha a *estratégia* que é aberta não sendo previamente programada, e a partir das respostas à ação inicial realiza desvios durante seu percurso.

Considerando que os homens se educam, entre si, considerando a realidade que os permeia, uma formação de professores para atuar na EJA, pautada no *diálogo* como *estratégia* pode permitir a construção de saberes de forma conjunta, e com intervenções na realidade. Esta problematização rompe com a fragmentação e o depositarismo característico da educação bancária podendo propiciar uma educação libertadora.

A partir das ideias apresentadas e das reflexões feitas por Silva e Malachias (2012), percebemos convergências (Figura 1) entre algumas ideias de Freire e Morin. Foram identificadas convergências como: (a) Pensar certo/raciocinar, (b) Considerar as ideias no processo educativo, (c) Considerar a complexidade humana, (d) Compreender, o outro (saber escutar), (e) Processo ação-reflexão.

Figura 1: O diálogo como estratégia: Convergências nas ideias de Freire e Morin.

Colaboração	Convergências	Estratégia
•Humildade	• Pensar certo/raciocinar	•Aberta
•Escuta	• Considerar as ideias no processo educativo	•Considera o erro
•Fé nos homens	• Considerar a complexidade humana	•Considera acaso
•União	• Compreender o outro (saber escutar)	•Tira proveito do erro
•Crítico	• Processo ação - reflexão	•É reflexiva
• Problematizador (ação-reflexão-ação)		•Improvisa e inova
• Inovador		•Negocia com a incerteza

Fonte: Elaboração das autoras.

Pensar certo/raciocinar não consiste em uma forma única de pensar, mas sim um pensar que considere a dúvida e a incerteza na construção de ideias. Como afirma Freire (2011) uma das condições primordiais para se pensar certo é não estar demasiado certos de nossas certezas, assim como expressa Morin (2003) que navegamos em um oceano de incertezas. Implica também em considerar a educação e os sujeitos como um processo de constante busca. Morin (2003) afirma que a complexidade busca conviver com a incerteza e Freire (2011) apresenta que onde há vida, há inacabamento. Ou seja, a incerteza permeia a condição humana e para que seja considerada no processo educativo é necessária a interrogação, a curiosidade.

Os seres humanos são indivíduos complexos por natureza, pois são indivíduos sociais, psicológicos e antropológicos. Em uma sociedade os indivíduos são ao mesmo tempo produto e produtores. Isto torna o indivíduo autor e coautor de sua história. Para os autores a realidade não está dada, mas é um produto das ações e interações entre os seres humanos. Nessa linha de raciocínio, o ato de educar não é somente perceber a realidade, mas agir em prol de sua transformação. Ao entender o sujeito e sua realidade é possível transcender a condição humana em que se encontram os indivíduos, pois como afirma Morin, o homem é uma auto-organização viva (NASCIMENTO, 2011).

O pensamento dos autores entra em consonância também quando sugerem a necessidade de abertura ao outro, ou seja, além de ouvir, compreender a realidade na qual o outro se insere. Morin (1995), apresenta que perceber o outro nos permite reconhecê-lo como sujeito e se reconhecer como sujeito. Em concordância, Freire (2011), apresenta que "a 'outredade[105]' do 'não eu', ou do tu que me faz assumir a radicalidade o meu eu" (p.47). Nesse sentido reconhecer o outro enquanto sujeito, e lhe permitir se expressar escutando-o, contribui para a formação humana. Pois ocorre a comunicação que promove a partilha de situações e reflexões para agir criticamente sobre elas.

Então, considerando que os homens se educam entre si, e considerando a realidade que os permeia, uma formação de professores para atuar na EJA, pautada no *diálogo* como *estratégia* vai além do falar por falar, e da mera ação pela ação, permitindo que a construção dos saberes ocorra de forma conjunta (professores formadores – professores em formação), e com intervenções na realidade. Esta problematização rompe com a fragmentação e o depositarismo característico da educação bancária podendo propiciar uma educação libertadora.

O diálogo como estratégia no Estágio

Apresentamos neste trabalho uma pesquisa qualitativa com traços etnográficos realizado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas noturno da UFG. A pesquisa foi realizada durante a disciplina de Estágio Curricular II (200 horas). Esta disciplina é dividida em dois momentos: Universidade e Escola. Para este recorte abordaremos o momento na Universidade.

Haviam doze alunos matriculados e todos aceitaram participar da pesquisa voluntariamente. Todas as aulas da disciplina foram acompanhadas, contudo apenas as duas aulas referentes ao *diálogo* na formação de professores foram transcritas. Apresentaremos aqui a análise de uma das aulas referentes ao diálogo (4h/aula).

Após a transcrição os dados coletados foram analisados segundo a metodologia da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2007). Essa consiste na "análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos" (p.07). Após a transcrição os textos (corpus)[106] foram desconstruídos, em seguida categorizados a partir de categorias elaboradas *a priori* que foram utilizadas para analisar as

[105]A outredade que Freire se refere, é a identidade própria do outro (STRECK E ZITKOSKI, 2010)

[106]Conjunto de documentos que representam as informações da pesquisa. Estes podem tanto ser produzidos especialmente para a pesquisa quanto podem ser documentos já existentes previamente. (MORAES e GALIAZZI, 2007) .

características de *diálogo* presentes nas aulas de estágio. Os sujeitos são identificados como PF (professor formador) e L1, L2, L3...L12 (Licenciandos).

Um diálogo sobre o diálogo

Para esta pesquisa realizamos estudos verticalizados entre as ideias presentes na proposta de Paulo Freire e Edgar Morin. A partir desses estudos elencamos algumas características relacionadas ao Diálogo e ao Antidiálogo (Freire) e a Programa e Estratégia (Morin) e elaboramos categorias de análise *(a priori*) relacionando: *Diálogo e Estratégia* e *Antidiálogo e Programa*. Essas categorias foram utilizadas para identificar se as aulas continham elementos que indicassem a presença do diálogo como estratégia ou do antidiálogo como um programa.

No geral, identificamos que as aulas se aproximaram de uma perspectiva dialógica, pois, como expressa Freire (1998) o conhecimento começa a partir da pergunta e não da resposta. Com isso identificamos que ao longo da aula o professor formador questionava e instigava os alunos a pensar a formação de professores e o diálogo. Ele se valeu em suas falas de termos como*: "o que vocês pensam sobre isso?" "O que para vocês é uma educação política?", "como vocês compreenderam este texto?".* Estas expressões instigam os alunos a romperem com o silêncio característico de uma educação bancária, que silencia os anseios e perguntas dos educandos (FREIRE, 1998). Entendemos que essas perguntas são o ponto de partida para uma formação de professores, de ciências e biologia, dialógica.

O diálogo como estratégia: Entrelaçando teoria e prática - Aula 1

Na especificidade de aula analisada utilizamos as categorias elaboradas a priori, essas foram: (A) Pensar certo/raciocinar; (B) Considerar as ideias no processo educativo; (C) Considerar a complexidade humana; (D) Compreender o outro (saber escutar); (E) Ação e reflexão. Apresentamos aqui apenas da categoria vinculada ao " pensar certo/raciocinar" tendo em vistas que foi a categoria que mais emergiu durante as aulas

A) Pensar certo/ raciocinar

O ser humano é naturalmente curioso, inquieto, inconcluso em constante busca. Esta curiosidade para Freire (1996) pode ser ingênua ou epistemológica. A curiosidade ingênua é aquela que se vincula ao saber do senso comum ao passo que a curiosidade epistemológica, é aquela que a partir da criticidade e rigorosidade busca o desvelamento da realidade e o posicionamento frente a

ela. O diálogo pode, através da problematização, promover a criticidade (FREIRE, 1996; 2011). A incerteza apresentada por Morin (2003) se aproxima da curiosidade que Freire propõe, pois instiga a dúvida e a reflexão.

Cabe ao professor auxiliar os educandos neste processo de passagem de curiosidade ingênua para epistemológica. No contexto formativo desta aula, identificamos que, ao falar sobre a escola o professor formador instigou os alunos a pensar a escola, a prática docente e a formação de professores enquanto atos políticos, auxiliando no desvelamento da realidade que é posta pelas elites como inexorável, indicando que a mudança de mundo começa com a conscientização dos sujeitos. Neste caso, a mudança na escola começa também a partir da posição política dos futuros professores.

Identificamos ainda, que enquanto os licenciandos expõe suas dúvidas, o professor formador as responde e os convida a pensar sobre como eles, enquanto professores de ciências/biologia, poderiam permitir os educandos da EJA se inserirem de forma diferente no mundo. O respeito ao pensamento do outro e o convite a pensar além são características essenciais para o educador que assume a postura dialógica e a humildade enquanto prática.

PF: *A curiosidade epistemológica esta* ***muito ligada a questão de problematização da realidade.*** *A medida que eu problematizo a realidade,eu me torno um curioso epistemológico. E a curiosidade ingênua tá muito nessa de se acomodar ao que já existe. E a curiosidade epistemológica para ir alemdaquilo que está posto. É nesse sentido. Que mais gente?*

L8*: Mas ele não fala como sair de uma pra outra*

PF: *é a problematização da realidade. E ai que a educação libertadora sai da curiosidade ingênua e avança pra curiosidade epistemológica. Porque com a problematização da realidade, ele pode interferir na realidade com os conhecimentos. Por exemplo gente pra vocês pensarem: De que forma ou como que a biologia pode possibilitar que os educandos se insiram no mundo de uma forma diferente? Tinha uma senhora dentro do ônibus, e ela queria chegar na igreja com um endereço mas tinha só o nome da igreja e não tinha o bairro. E ela falava assim: Meu filho Lê pra mim, e eu sabendo ler mas não sabia o bairro. Ela querendo chegar naquela igreja porque ela não sabia ler e eu sabendo ler não sabendo como ajudar.* ***E acho que esta é uma outra questão que vocês tem que pensar : Como a biologia pode possibilitar que o educando se insira de forma diferente no mundo?***

L11: Bem eu pensei *que o que eles mais se importam é ler escrever e fazer conta.* ***Ai fiquei pensando*** *como a Biologia podia ser ensinada, ai pensei de partir do que eles sabem pra poder ensinar a biologia.Localiza-lo no conhecimento biológico, ai pensei que a gente podia partir daí. Acho que a gente pode levar pra eles que eles também fazem ciência.*

L9**: Uma coisa que a gente pode levar é como a biologia tá relacionada ao consumismo. Por exemplo as pessoas estão trocando o celular a cada seis meses, o que isso ta causando pro meio ambiente, isso e outras coisas. Por que **a biologia é uma ciência que está muito próxima a nós, porque somos seres biológicos

***PF: Olha gente acho que isso é essencial: a biologia está próxima a nós, porque somos seres biológicos** . E é algo que vocês tem que **pensar** para este ensino, porque a biologia está tão próxima a nós e nós testemunhamos ela. Gente vocês já pensaram uma maneira de como vocês vão ouvir estes educandos?*

A fé nos homens precede ao diálogo, consiste em acreditar nos homens e não manipular. É a fé que todos podem *ser mais*, podem fazer e refazer, produzindo assim a confiança (FREIRE, 2011). Não impor e não manipular permite aos educandos expressarem seus anseios e dúvidas; pois ao acreditar na capacidade dos sujeitos a relação professor-aluno para de ser verticalizada e passa a ser uma relação horizontal, ter fé nos homens faz parte do "pensar certo".

O professor formador teve fé nos licenciandos desde a elaboração do plano de curso, que trazia uma proposta nova em relação ao que está posto para o estágio. Demonstrou ainda, fé nos licenciandos quando os instiga a pensar novas estratégias e os dá liberdade para desenvolvê-las. Por sua vez, identificamos que os licenciandos mesmo sem conhecer os educandos da EJA, também já tinham fé nos seus saberes e sua capacidade de ser mais como ilustra.

***L 11**(...) fiquei pensando como a Biologia podia ser ensinada, ai pensei de **partir do que eles sabem** pra poder ensinar a biologia.Localiza-lo no conhecimento biológico, ai pensei que a gente podia partir daí.*

***L8** (...)melhor é começar pelo outro lado, ver o que eles conhecem. Como por exemplo, lá eles conhecem uma erva medicinal ai começa disso.*

Identificamos que o professor formador também favoreceu o pensar certo/pensar bem, ao ressaltar a todo instante, a importância da leitura para os graduandos. É a leitura que permite a releitura e o desvelamento de mundo, propiciando um pensar crítico em relação à sociedade (FREIRE, 1985). Este pensamento é alcançado através da ação e reflexão, durante as aulas, os graduandos obtiveram esta percepção.

L7:** Ele fala que o professor não tem que passar conhecimento, mas que tem que ter uma relação entre educador e educando. E acho muito legal quando ele fala sobre a ética, que não é a ética profissional é a ética na humanização, como ele fala é no pensar sempre no processo de oprimir uma pessoa que esta marginalizada. **Tem um pedaço aqui que ele fala que eu achei interessante, que o professor tem que pensar e repensar sua pratica em todo momento. Porque ao estar ensinando ele vai estar se comunicando com o educando e pode passar sua visão, preconceito, ou não.

O pensar certo é um ato comunicante em que um sujeito é coparticipe do outro. Pautado na dialogicidade, o pensar certo desafia os educados a produzir sua própria compreensão sobre a realidade e os diversos saberes (FREIRE, 1996). Como nos apresenta Morin (1996), a educação tem o papel de destacar as interrogações e possibilidades de conhecer. Como ilustra o fragmento a seguir.

PF**: Nós vamos conversar com o professor pra ele se programar de encerrar o que esta lecionando até o dia de vocês chegarem. Mas gente quando a gente fala do diálogo em Paulo Freire a gente tem que ter acesso de como eles percebem a realidade,* ***como que vocês vão perguntar pra estas pessoas o conhecimento que elas já tem, sobre biologia e ciências. Será que temos que fazer pergunta?

L9**: Professor mas todos os temas estão relacionados a vida deles, porque se a gente escolher qualquer tema, de alguma forma vai estar relacionada a vida deles.* ***Não podia ser o inverso *:a gente soltar um tema e a partir deste tema escutar o que eles tem a dizer?*

PF:** Então mais ai, esses alunos já tem uma ideia do que é ser professor, mas numa perspectiva bancária, será que se a gente chegar lá indicando um tema, eles questionarão este tema, sei lá.* ***Será que este tema vem de acordo com os anseios deles? *Então assim nos textos fala que o diálogo começa na busca pelo conteúdo programático. Na metodologia de Paulo Freire, eles iam a casa dos educandos, ia em feiras pra levantar o universo vocabular dos educandos,mas isso numa perspectiva de alfabetização,* ***mas e se eu for pensar na perspectiva da biologia,o que eu posso fazer?*** *, e ai que entra a estratégia que vimos semestre passado,* ***o que devemos lançar mão pra ter acesso às percepções dos educandos?***

***L4:** Você tem a resposta?*

***PF:** Não*

L7:** tem um pedaço aqui que fala assim:* ***formar é mais do que simplismentemente treinar, o educando em desempenho das destrezas*. Ai o Senhor comentou sobre a educação ser progressista, ser transformadora, assim no meu ponto de vista* ***transformadora é formar o ser para a realidade.***

Então, o pensar certo vai além do "decorar", treinar. Sendo um pensar de reflexão e ação. No âmbito da formação de professores, o pensar certo consiste em ir além do ensinar ciências, como destaca o licenciado para uma educação transformadora é necessário "formar o ser para a realidade". E formar para realidade como destaca Freire (1993), implica em constante reflexão-ação-reflexão sobre a mesma.

Morin (1996), também destaca que o pensar certo/pensar bem se configura como levar em consideração o contexto global. Isto implica em entender as percepções de mundo dos educandos da EJA, para a partir daí situá-los no conhecimento biológico. No âmbito da formação de professores, o

pensar certo se vincula a articular o conhecimento, o compreendendo como multidimensional (GUIMARÃES, 2013).

Considerações finais

Durante toda escola básica somos treinados a copiar e reproduzir. E a universidade muitas vezes também reforça este modelo. A estratégia do diálogo pode ser um elemento superador deste modelo. Acompanhar essa "outra" possibilidade formativa foi importante para perceber que é possível a inserção de uma formação voltada para EJA nas áreas específicas, como é o caso da Biologia.

Ao analisar a aula do professor formador, responsável pelo ECS II do curso de Ciências Biológicas analisado, percebemos que as aulas propostas pelo professor foram realmente pautadas no diálogo, não ficando em um "falar pelo falar". O estímulo ao raciocínio e ao "pensar certo" foram, em nossa perspectiva um elemento formativo realmente importante proporcionando ao futuro professor novos elementos para pensar a sua futura pratica profissional.

Esperamos que a inserção do diálogo na formação inicial permita aos graduandos perceberem que podem ser agentes transformadores na escola e que o sistema escolar apesar de "engessado", apresenta lacunas e "poros" nas quais é possível entrar para iniciar as mudanças.

Referências Bibliográficas

1. ARBACHE, A. P. . A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.
2. ARROYO, M. G.(2006) Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: Seminário Nacional sobre formação do educador de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica.
3. BARRETO, V. Paulo Freire para educadores. São Paulo. Arte e Ciência.2004
4. Di PIERRO, M. C.(2001) Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos CEDES, Campinas – SP, ano XXI, n.55, p.58-76, nov.
5. FREIRE, P; FAUNDEZ, A. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio e Janeiro:. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15) Paz e Terra, 1985.
6. FREIRE, P.(1995) Educação na Cidade. São Paulo: Cortez.
7. _____. (1996) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
8. _____. (2005) Pedagogia do oprimido. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
9. GUIMARÃES, S. S. M. Complexidade e formação de professores de biologia. In: GUIMARÃES, S. S. M., PARANHOS, R. de D. e SILVA, K. M. A e (orgs) A formação de professores de Biologia: os desa(fios) da trama. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013
10. GUIMARÃES, S.S.M. O Saber Ambiental na Formação dos Professores de Biologia. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara Orientador: Edson do Carmo Inforsato.2010.
11. LOPES, S. P. e SOUZA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia. CEREJA. 2012 Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. (Acesso em 13 de janeiro de 2015).
12. MORAES, R. e GALLIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. Ijuí – RS: Unijuí, 2007.

13. MORIN, E.; Ciurana, E. R; Motta, R.D.(2003) Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, Brasília – DF: UNESCO.
14. MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Rio de Janeiro. EuroAmerica. 2005.
15. RIBEIRO, Vera Masagão. A promoção do analfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. In: _____. Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das letras, 2005.
16. SOARES, L. Formação de educadores de jovens e adultos. In: _____ (org.). II Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA. Belo Horizonte : Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

04

OS INSTITUTOS FEDERAIS E O PROEJA: UMA LEITURA A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU

Rodrigo de Freitas Amorim
Instituto Federal de Goiás
Prof.ª Orientadora: Maria Emília de Castro Rodrigues
Faculdade de Educação/PPGE-UFG
Agência financiadora: CAPES
E-mail: rodrigo123amorim@gmail.com

Introdução

O campo da educação profissional no Brasil sofreu diversas mudanças na última década: iniciativas do governo federal com novos investimentos financeiros e a ampliação de sua rede de educação profissional e tecnológica, a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BRASIL, 2006), a transformação dos antigos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET'S) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) com a obrigatoriedade de ofertar o mínimo de dez por cento de suas vagas para o PROEJA (BRASIL, 2008), a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec) (BRASIL, 2011) – todas estas são ações no âmbito público – além daquelas que beneficiaram a expansão de matrículas e a percepção de maiores recursos públicos pela iniciativa privada, demonstram uma nítida tendência de investimentos no campo da educação profissional.

Em que pese tais investimentos e a expansão da educação profissional, nos propomos neste ensaio olhar para os Institutos Federais (IF's) como um subcampo e/ou campo[107] da educação profissional (BOURDIEU, 2009; MARTINS, 1987), os quais se consolidaram historicamente como instituições hegemônicas da EP no Brasil, funcionando com uma dinâmica de interesses próprios e peculiares além de estratégias de manutenção da hegemonia de sua identidade – uma instituição pública com ensino de qualidade. Assim, se olharmos os IF's como um subcampo, ou talvez, simplesmente campo, podemos afirmar que se trata de uma instituição que consolidou no decorrer de sua história uma estrutura hegemônica dentro da educação profissional, com regras que determinam a forma do jogo da educação profissional. A partir do conceito de campo de Bourdieu, que se caracteriza como a interiorização da exterioridade, é como se os IF's pudessem determinar no campo da EP um padrão de ensino de qualidade para a formação do ensino técnico e profissional, pois se trata de uma rede que alcançou hegemonia no país se consolidando como referência na formação de qualidade de profissões técnicas e tecnológicas como as engenharias.

[107] De acordo com Martins (1987, p.42), para Bourdieu "o campo é um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais, isto é, em relação a outros campos sociais. Mesmo mantendo uma relação entre si, os diversos campos sociais se definem através de objetivos específicos, o que lhes garante uma lógica particular de funcionamento e de estruturação. É característico do campo possuir suas disputas e hierarquias internas, assim como princípios que lhe são inerentes cujos conteúdos estruturam as relações que os atores estabelecem entre si no seu interior."

À medida que os IF's se consolidam como campo da educação profissional, os agentes em seu interior, docentes, técnicos administrativos e discentes, desenvolvem um *habitus*, a exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 2009), no qual a identidade da instituição passa a ser alimentada pela crença de seus agentes sociais de que seu trabalho é realizado com qualidade e, portanto, deve ser respeitado como tal. Isso significa dizer que os próprios agentes incorporam as regras do campo e a realimentam por meio de suas atitudes expressas através das práticas cotidianas de convivência social e pedagógicas, na relação professores-técnicos-alunos. Esse movimento dialético – campos/*habitus* – que constitue a dinâmica da instituição caracteriza sua identidade, fortalecendo o jogo de forças e poder para a manutenção da ideia de hegemonia presente em seu interior.

Entretanto, quando as intervenções do governo federal como agente social do campo do poder se impuseram sobre a instituição operando drásticas modificações em sua organização, por força de leis e decretos, as estruturas institucionais enquanto campo social são tencionadas com evidentes reflexos sobre o *habitus* dos IF's, de modo que as mais recentes mudanças sinalizam para a resistência da instituição pela manutenção de sua identidade, sem perceber que a manutenção desta identidade nada mais significa do que a negação de sua função social original e essencial, que é a função pública de atendimento de uma educação profissional de qualidade.

O que nos propormos pensar aqui é que este tensionamento se torna mais claro quando analisada a relação dos IF's com o PROEJA, visto que a inserção da modalidade de educação de jovens e adultos dentro da instituição tem provocado uma verdadeira exposição de estratégias de manutenção de uma identidade hegemônica que se vê ameaçada com a inserção de uma modalidade de educação considerada subalternizada e destituída de prestígio social e educacional. Enquanto os IF's como campo tendem a manter sua identidade, e se esforçam para isso por meio de diversas estratégias, a inserção do PROEJA neste campo promove o surgimento de novos elementos que tencionam o *habitus* institucional e de seus agentes por meio da necessidade de desenvolver novas práticas sociais e pedagógicas com a formação profissional de sujeitos que não faziam parte do atendimento da instituição. Atender tais sujeitos implica numa modificação dos antigos agentes sociais que compunham a instituição, significa a assimilação de novos valores, se não sua assimilação, ao menos a necessidade de assimilação, de modo que sua não-assimilação pode demonstrar a resistência do campos às possíveis modificações de seu *habitus*.

Nos próximos tópicos, procuraremos desenvolver esta tese demonstrando fatos com relação à inserção do PROEJA nos IF's a partir do pensamento de Bourdieu e da análise bibliográfica de autores que estudam o PROEJA.

Os institutos federais como campo da educação profissional: a sobrevivência do velho *habitus*

A constituição dos IF's como campo social de análise sociológica pode ser afirmada a partir de sua dupla constituição: por um lado sofre a ação arbitrária do Estado ao modifica-lo e institui-lo criando suas

normas e regulamentações, neste caso, os IF's são o que Bourdieu (1975) denomina de produto da violência simbólica do Estado que utilizou da força da lei para transformar e integrar as antigas Escolas Técnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais. Obviamente, que há por trás deste poder arbitrário do Estado motivações políticas, sociais e econômicas que, no entanto, não deixam de se constituir numa violência simbólica; de outro lado, os próprios IF's, à medida que são objetos deste arbitrário impõe sua violência simbólica pelo arbitrário cultural que exercem sobre os sujeitos que o compõem e aos que atendem, impondo seu *habitus* aos agentes que o constituem.

O fato é que, ao se constituir enquanto IF's, no plano legal criou-se uma "nova" instituição, porém no plano prático o novo vestiu o velho, isto é, inúmeras Escolas Técnicas Federais e CEFETs já existentes com um *habitus* já incorporado. Esse *habitus* do "velho" se destaca na própria legislação do "novo" que cria os IF's caracterizando-os em suas finalidades como "**centro de excelência** na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular" e, como, "**centro de referência** no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino" (BRASIL, 2008, grifos nosso).

Ora, não se criam centros de excelência e de referência por meio de atos legislativos. O que está posto na lei é a afirmação e/ou confirmação de um *habitus* que as antigas instituições constituíram no decorrer de sua história. De acordo com Machado (1989), as Escolas Técnicas Industriais se consolidaram a partir da década de 1960 como instituições de qualidade de ensino técnico industrial. As poucas unidades distribuídas no território nacional com a recepção de recursos federais lograram êxito com o investimento em estrutura física, formação de corpo docente especializado e o atendimento cada vez maior de camadas da população cada vez menos desfavorecida. Assim, no plano discursivo a criação dos IF's preconiza mudanças e a democratização de uma educação profissional e tecnológica pública de qualidade. É o que se pode observar, por exemplo, nos discursos de representantes do MEC que defendem a criação dos IF's como uma revolução na educação profissional e tecnológica do país (PACHECO, 2011). Em que pese o caráter discursivo no plano legal e propagandístico, o que se tem de fato é um campo social, uma estrutura estruturante historicamente constituída que desenvolveu um *habitus* próprio – da excelência do ensino em atendimento a uma pequena fatia da sociedade sem a promoção de transformações sociais, especialmente, porque seu caráter público não impediu a reprodução de interesses particulares em seu interior – como a manutenção do *status* social e científico adquirido pelas engenharias no correr do último século.

Portanto, esse *habitus* constituído no decorrer da história destas instituições federais passa a ser pressionado com a criação dos IF's, o que não significa que a pressão produza, automaticamente, mudanças. O que nos chama a atenção é que as novas modificações, e destacamos aqui a criação do PROEJA e sua inserção compulsória nos IF's constitui-se como ponto nevrálgico desta relação entre campo e *habitus* institucionais, visto que pela inserção/enxerto de uma modalidade de educação desprestigiada social e pedagogicamente numa instituição social e pedagogicamente prestigiada, podemos observar conflitos e lutas em torno da manutenção da identidade da instituição.

O PROEJA como elemento de resistência ao habitus constituído nos institutos federais

A inserção da modalidade de educação de jovens e adultos através do PROEJA nos IF's constitui-se como elemento inovador na instituição e desafiador para sua prática pedagógica. De um lado, para a modalidade de EJA, esta inserção significou um ato histórico (OLIVEIRA; MACHADO, 2012), pois ofereceu a um público historicamente excluído o direito de estudar numa instituição de excelência. De outro lado, esta inserção não significou para os IF's o mesmo ganho histórico que significou para a EJA. Para os IF's a EJA foi introduzida como uma espécie de "corpo estranho", ao qual seria necessário dar o devido tratamento. Entre a aceitação e a rejeição, o que se pode perceber a partir da análise relacional do conjunto de documentos e pesquisas acadêmicas é que a rejeição tem sobressaído.

Observemos os seguintes fatores: no plano legal, os IF's passam a ter como objetivo "ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos" (BRASIL, 2008), devendo garantir a quantia mínima de 10% de suas vagas ao público da EJA (BRASIL, 2006). O que se tem observado na prática é o descumprimento desta norma. Vitorette (2014), em sua pesquisa de doutoramento aponta que tal percentual não é alcançado pelas instituições.[108] As explicações variam desde a falta de procura dos próprios sujeitos da EJA à suas condições de permanência nos cursos, menos à responsabilidade das instituições de imprimir esforços para resolver este problema. (OLIVEIRA; MACHADO, 2012)

No plano discursivo ideológico, há um apelo para a implementação de mudanças curriculares e pedagógicas como o ensino médio integrado que "é fundamental para que esses objetivos sejam alcançados. Igualmente, o PROEJA é parte indissolúvel dessa política por seu potencial inclusivo e de restabelecimento do vínculo educacional para jovens adultos e adultos." (PACHECO, 2011, p.11). Entretanto, na prática, a realidade da inserção do PROEJA nos IF's aponta para o descumprimento da lei e para a afirmação do preconceito contra o público da EJA pela resistência do corpo docente em atender esta modalidade somada às dificuldades de inserção sociocultural deste público nas instituições.

Pesquisas acadêmicas confirmam essa tendência, como por exemplo: Silva, M. (2011) apontou para as dificuldades de integração da EJA com a EP, dentre elas a insensibilidade dos professores do IF para com este público; Silva, C. (2011) salientou a dificuldade de professores, tanto da área técnica quanto de formação em docência, de atuarem no PROEJA, seja por preconceitos ou rejeição aos estudantes; Castro (2011) afirmou a resistência de implantação e implementação do PROEJA no IFG como consequência da forma como as

[108] Segundo Vitorette (2014, p.16): "Nos IFs da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), em 3 de abril de 2012, divulgou os percentuais de matrícula Proeja em relação ao total de matrículas de cada IFs do país para verificar o atendimento à meta de 10% do total dessas matrículas para a EJA integrada à EP no nível médio. Apenas cinco IFs, dentre os 33 com matrículas de Proeja, cumpriram essa meta. Isso computando a soma das matrículas Proeja técnico e Proeja-FIC para o ensino fundamental."

políticas públicas de EP se impuseram sobre a instituição, pela via da imposição e do decreto,[109] caracterizando uma resistência institucional com consequências para a relação professor-aluno; Gouveia (2011) denunciou que uma das razões para a dificuldade da integração professor-aluno no contexto IF's/PROEJA se deve à falta de experiência dos IF's com EJA, contradizendo o proposto no Documento-base do PROEJA que preconizou a sua implantação por instituições com experiência em EJA, desta forma, o não reconhecimento do PROEJA como política de inclusão social pelos professores da instituição reforça o problema do fracasso escolar destes sujeitos.

Esta resistência é, ainda, ratificada nos estudos de Oliveira e Machado (2012), que ao pesquisarem o PROEJA como estratégia de formação de trabalhadores, demonstraram que esta estratégia é tensa e conflituosa, pois há uma clara dificuldade de o PROEJA se instalar como lugar de pertencimento dentro dos IF's. Comparando dados de outras pesquisas, perceberam ainda que o sujeito da EJA dentro dos IF's é um ser estranho, não só porque se sente deslocado mas porque também é visto com tal. De acordo com as autoras,

> Os relatórios advindos das experiências de Diálogos PROEJA, realizados em quase todos os institutos que ofertavam o programa, no caso do IFG e dos Ifes, apresentaram-se em forma de seminários de avaliação e troca de experiências. Deram voz a professores e alunos e revelaram esta identidade que não identifica, ao mesmo tempo em que denunciaram a segregação presente no interior dos institutos, (ao estranharem a presença dos alunos do PROEJA), das instituições, como não dignos de ocupar uma vaga nestas "escolas de excelência". (OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p.130)

Isso posto, podemos supor que o *habitus* professoral e institucional que se estruturou nas antigas Escolas Técnicas Federais e CEFETs se constituem como sendo o velho presente no novo. A mudança da roupagem não significou a transformação do conteúdo e de sua estrutura.

Mas, não se trata apenas de perceber o óbvio, que o PROEJA e sua inserção nos IF's evidenciam a dificuldade de sua aceitação como modalidade de educação além, provavelmente, do "medo" que os IF's possuem de macularem sua identidade e reputação. Trata-se de observarmos o *habitus* como possibilidade de provocar modificações no campo.

Se para Bourdieu (2009, p.87), o *habitus* se define como:

> […] sistemas de *disposições* duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente "regulares" e "regulares" sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro.

[109] "No caso do IFG, Campus Goiânia, a assunção do Programa não ocorre [de] maneira orgânica, como parte da política institucional – como já destacado –, o que indica um interesse restrito pelo seu desenvolvimento, tomado mais como exceção do que como parte constitutiva do seu projeto." (CASTRO, 2011, p. 169)

Assim, o PROEJA permite-nos refletir sobre uma possível modificação no *habitus* professoral e institucional dos IF's. Esta modificação não é consciente nem orquestrada por um maestro, como diz Bourdieu, mas é a consequência da necessidade de incorporação de novas propostas que tocam nos valores constituídos e que, devido às alterações estruturais, podem provocar transposições no *habitus*. Enquanto teses acadêmicas recentes afirmam a não consolidação do PROEJA como política pública (VITORETTE, 2014) e, implicitamente, "profetizam" o seu fracasso, pouco se observa ou se discute sobre as provocações que o PROEJA trouxe para a identidade dos IF's.

O que queremos enfatizar neste ensaio é que se o *habitus*, apesar de se constituir como "disposições duráveis", está predisposto a funcionar como "estruturas estruturantes", então, é possível dizer que o PROEJA enquanto elemento novo na estrutura dos IF's, ainda que não seja forte o suficiente para provocar alterações profundas no *habitus* desta instituição, no mínimo desvela o que na relação IF's/PROEJA pouco se observa: que os IF's são instituições públicas de ensino, cuja história remonta o surgimento das primeiras escolas de Aprendizes e Artífices em 1909 (MANFREDI, 2002; SANTOS, 2011), com objetivo inicial era amparar os desfavorecidos e desafortunados, nega seu caráter público e publicizante pela constituição de um *habitus* que colocou estas instituições em condições de construir uma hegemonia e legitimar uma postura de educação profissional que atendeu, via de regra, aos interesses particulares e privados da sociedade, como formar engenheiros e gozar de prestígio social junto às elites produtivas brasileiras.

Neste sentido, o possível fracasso do PROEJA dentro dos IF's evidenciado pelas baixas ofertas de cursos, baixo número de matrículas e reduzido número de concluintes, ratificam a violência simbólica que estes sujeitos sofrem dentro de uma instituição que, pelo seu caráter público, laico e gratuito, deveria ser por excelência seu lugar de pertencimento. Isso concorda com a afirmação de Bourdieu sobre o processo de reprodução das desigualdades sociais quando a escola recebe de forma igual os socialmente diferentes. Veja:

> Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2007, p.53)

Esta afirmação se aplica aos jovens e adultos da EJA que adentram aos IF's pelas portas do PROEJA, pois que suas condições sociais, econômicas e culturais, diferentes na sua grande maioria em relação aos adolescentes dos cursos de nível médio ou dos jovens das engenharias, faz com que seu capital cultural, bem aquém dos demais, não ajudem a incorporar o *habitus* presente nos agentes sociais da instituição, consequentemente, a dificuldade de professores em se adaptar aos sujeitos da EJA se explica pelo déficit que estes apresentam, bem como as dificuldades de suprir as matrículas mesmo existindo um contingente incalculável de brasileiros potenciais para estudar no PROEJA, se explica pela falta de interesse desta camada da população brasileira. Ou seja, explicações são oferecidas, cada uma delas, para proteger o *habitus* institucional e culpabilizar os sujeitos da EJA como "inadequados" ao ritmo e à qualidade do ensino dos IF's.

Todavia, esta relação IF's/PROEJA demonstra que há muito mais do lado institucional em jogo do que do lado dos sujeitos jovens e adultos que acessam o programa.

Conclusão

A relação dos IF's com o PROEJA, para além de todas as questões didático-pedagógicas e técnico-administrativas, dignas de serem investigadas para o melhor aprimoramento e manutenção deste serviço que se impõe aos IF's no atendimento à legislação, incita-nos a uma reflexão urgente sobre a identidade dos IF's, pois que o estudo do PROEJA enquanto objeto de pesquisa científica e suas implicações sociológicas, não apenas nos fazem pensar em como inserir seus sujeitos numa instituição pública de qualidade, mas sobretudo, desvela valores e comportamentos que estão entranhados na identidade destas instituições que apontam para sua dificuldade de comprometimento com a *res* pública.

A relação IF's/PROEJA evidencia, ainda, o comprometimento dissimulado da instituição com o *ethos* das classes menos favorecidas, concluindo-se que é ingênuo esperarmos dos IF's uma lógica libertadora, progressista e/ou transformadora de tais sujeitos, uma vez que os dados analisados demonstram que os IF's atuam para uma conservação social das desigualdades, legitimando a cultura da elite e seu capital cultural, visto que, aquilo que a escola seleciona como sendo legítimo de se ensinar é o que concorda com a cultura dominante, logo, os menos favorecidos, que não possuem o domínio desta linguagem, já entram como excluídos das oportunidades que se lhe seguem, pois estas caem bem sobre os mais favorecidos.

Desta forma, este ensaio, longe de resolver qualquer problemática da relação IF's/PROEJA, visto que por sua natureza de ensaio deixa a necessidade de aprofundamento de alguns tópicos relativos à constituição da identidade dos IF's no correr da histórica bem como o *habitus* que se consolidou, além da necessidade de maiores levantamentos de dados sobre a inserção do PROEJA nos IF's, procurou desenvolver uma leitura sociológica a partir dos pressupostos de Pierre Bourdieu, tentando objetivar como sua teoria lança luz sobre este problema, ao olhar os IF's como um campo e seu *habitus*.

Referências

1. BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução*: elementos para uma teoria do Sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
2. BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.p. 39-64.
3. _____. *O senso prático*. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
4. BRASIL. *Lei n. 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892 .htm>. Acesso em: 20 jan. 2015.
5. _____. *Lei n. 12.513*, de 26 de outubro de 2011. Institui o Pronatec. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 20 jan. 2015.

6. _____. Ministério da Educação. *Decreto n. 5.840*, de 13 de julho de 2006. Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA. Brasília: MEC, 2006.
7. CASTRO, M.D.R. *O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG campus Goiânia:* contradições, limites e perspectivas. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, 2011.
8. GOUVEIA, K.R. *Política educacional no PROEJA:* implicações na prática pedagógica. 2011. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, 2011.
9. MACHADO, L.R. de S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.
10. MANFREDI, S.M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
11. MARTINS, C.B. Estrutura e ator: a teoria prática em Bourdieu. *Educação & Sociedade*. São Paulo, n. 27, p.33-46, set. 1987.
12. PACHECO, E.(Org.) *Institutos federais*: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.
13. OLIVEIRA, E.C.de; MACHADO, M.M. O desafio do PROEJA como estratégia de formação de trabalhadores. In: OLIVEIRA, E.C.de; PINTO, A.H.; FERREIRA, M.J.de R. *Eja e educação profissional:* desafios da pesquisa e da formação no PROEJA. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 121-141.
14. SANTOS, J.A.dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.de. VEIGA, C.G. *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.205-224.
15. SENAI. Departamento nacional. *Relatório anual 2006*. Brasília, DF: SENAI/DN, 2007. Disponível em: <http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_18/2012/03/16/356/ 20120824144727805744o.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2015.
16. _____._____. *Relatório anual 2010*. Brasília: SENAI/DN, 2011.
17. SILVA, C.O.B. *Ad-mirando o professor de formação técnica:* o fazer-se docente no encontro com o PROEJA. 2011. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, 2011.
18. SILVA, M.L.da. *Currículo integrado e formação continuada de professores:* entre desafios e sonhos no PROEJA IFPA. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFC, 2011.
19. VITORETTE, J.M.B. *A não consolidação do PROEJA como política pública de Estado*. 2014. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, 2014.

05

O ENSINO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – APONTAMENTOS SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Rones de Deus Paranhos
Universidade Federal de Goiás - Instituto de Ciências Biológicas
paranhos.rones@gmail.com
Profa. Dra. Maria Helena da Silva Carneiro
Universidade de Brasília - Faculdade de Educação
mhsc@unb.br

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica voltada a pessoas que não tiveram acesso à escola em idade própria e constitui uma necessidade histórica engendrada a partir de contradições da sociedade brasileira. Dados da PNAD-2012[110] apontam que o Brasil possui cerca de 13,2 milhões de analfabetos; 64% dos brasileiros não concluíram a Educação Básica e são essas pessoas, não escolarizadas ou com baixa escolarização, que constituem uma "multidão de invisíveis" potencialmente público da EJA (ALVES et al., 2014). Por ser uma modalidade da educação, sua natureza é específica e, portanto, desdobra-se em especificidades que perpassam os espaços educativos, materiais didáticos, formação de professores, metodologias de ensino e a organização do trabalho pedagógico como um todo.

O público possui uma heterogeneidade quanto ao perfil dos educandos, o que dá o tom das especificidades dessa modalidade de educação. Porém, não se trata apenas de especificidades relacionada a idade, mas sim cultural (OLIVEIRA, 2005). É possível encontrar pessoas numa faixa etária que varia entre menores de 15 anos a pessoas com mais de 60 anos de idade; quanto às questões étnico-raciais se observa pardos, pretos, brancos, indígenas e amarelos; há a predominância de um público masculino e; pertencem à classe trabalhadora (ALVES et al., 2014). Constituem também esse público os que são privados de liberdade; adolescentes abrigados ou em conflito com a lei, pessoas com deficiência, travestis, transexuais e pessoas em situação de rua (ZORZAL; MIRANDA; RODRIGUES, 2014).

Na educação escolarizada esse público da EJA obterá contato com os saberes sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, a biologia. Defende-se aqui que esse contato se dê de tal forma que aos educandos lhes seja possibilitado a compreensão de que a ciência (biologia) é uma objetivação humana da realidade, permitindo também transforma-la.

[110] Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Para isso, a apresentação dos conceitos científicos (biológicos) por ele mesmos, se torna reducionista e não proporciona a compreensão do movimento histórico que perpassa a construção da biologia enquanto ciência. Posto isso, a filiação teórica a qual pretende-se discutir aqui o ensino de biologia na EJA é com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), pois nela suas tarefas se vinculam a três pontos:

> Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
> Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos nos espaço e tempos escolares.
> Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013, p.8-9)

Estas três tarefas indicam a necessidade de se rever o ensino de biologia, sobretudo na EJA, quando se considera o educando dessa modalidade como aquele que delineia as suas especificidades. Na EJA acentua-se a demanda do distanciamento de um ensino de biologia propedêutico e a-histórico que pouco pode possibilitar uma nova leitura de mundo por parte dos educandos.

Na transposição do saber científico para o saber escolar, considerando seus processos de ensino, há de compreender também o papel da escola e do trabalho educativo sob a ótica da pedagogia histórico-crítica. Saviani (2013, p.14) afirma que a " escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber". Desta forma, pode-se afirmar que a prática de ensinar alicerçada na centralidade de se saber os conceitos científicos (produtos) e dominar metodologias (técnicas) de ensino, necessita ser reconsiderada.

Através da apresentação desses saberes sistematizados há a possibilidade de apreender o movimento histórico de sistematização desses conhecimentos, pois o conhecimento científico é uma construção histórica (SAVIANI, 2013); a ciência é uma atividade humana que objetiva a realidade e resulta um conhecimento elaborado, validado e avaliado em concordância com regras de determinado contexto histórico (NASCIMENTO-JR; SOUZA; CARNEIRO, 2011).

Entende-se que esses apontamentos se configuram como desafios postos para o ensino de biologia na Educação Básica. Mas ao considerar o ensino desta ciência na EJA, outros desafios se instalam, delineados pelas especificidades do seu público e se configura um campo de pesquisa a ser explorado pela didática das ciências.

No campo da didática das ciências, a inexistência de uma tradição científica voltada ao que vem se constituindo um problema a ser investigado, esbarra no que sempre foi feito (CACHAPUZ et al., 2005). Em outras palavras, ao que sempre foi feito no Ensino Fundamental e Médio para ensinar biologia. Contudo, é do conhecimento que há sinalizações da necessidade de realização de estudos sobre o ensino de biologia na EJA presentes em pesquisas da área de Educação em Ciências (BORGES; ROSÁRIO, 2007; PEREIRA; CARNEIRO, 2011; SLONGO; DELIZOICOV, 2006; TEIXEIRA; NETO, 2006).

O texto ora apresentado tem por objetivo analisar a produção acadêmica publicada em periódicos nos últimos vinte anos (1995 - 2015) em que foi considerado o ensino do conhecimento biológico na EJA. Trata-se de um recorte de análise, pois este estudo compõe uma pesquisa de doutorado que intenta apontar, caracterizar e discutir as especificidades do ensino de ciências para EJA. Tal pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, linha Educação em Ciências e Matemática, eixo Processos de Ensino e Aprendizagem dos Conhecimentos Científicos e Tecnológicos.

A seleção dos artigos foi feita a partir dos seguintes critérios: i) **Área:** Educação em Ciências e Matemática; ii) **Qualis:** revistas de qualis A1 – B2; iii) **Tempo:** 20 anos (1995 – 2015) iv) **Descritores:** *ensino de biologia* na relação com a *educação de jovens e adultos, EJA, educação de adultos,* podendo estes estar presentes no título, resumo, palavras-chave do artigo e; iv) **Bancos:** Portal de Periódicos da CAPES e sites das revistas de educação em ciências e matemática.

Para se ater aos propósitos desse texto, as análises ora apresentadas se detiveram aos seguintes questionamentos: a) Quais são os objetivos de pesquisa presentes nos artigos? b) Que compreensões de EJA são explicitadas pelos artigos? Quais são as especificidades apontadas nesses estudos para o ensino de biologia na EJA? A partir disso, foi feita a leitura integral desses artigos para o estabelecimento dos pontos de análise (Tabelas 1, 2, 3 e 4).

A produção acadêmica sobre o ensino de biologia na EJA

O ensino de biologia na EJA foi contemplado por 15 artigos publicados num intervalo de seis anos (2009 – 2015), a exceção de 2013 que não foi observada a publicação de textos com o tema (Tabela 1). Considerando que a EJA foi marcada como modalidade da Educação Básica pela Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), nota-se, a partir dos critérios adotados por este estudo, um silenciamento de 11 anos (1997 – 2008) na produção de conhecimento sobre o tema ensino de biologia na EJA.

Tabela 1 – Periódicos que publicaram artigos sobre ensino de biologia na EJA (1995 – 2015)[111]

Periódico	Ano	País	Qualis	Nº de artigos *(%)*
Ciência & Educação	2011	Brasil	A1	**01** *(6,67)*
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	2011	Brasil	A2	**01** *(6,67)*
Revista Iberoamericana de Educación	2009	Espanha	B1	**01** *(6,67)*
Experiências em Ensino de Ciências	2010 e 2015	Brasil	B1	**02** *(13,33)*
Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)	2012 e 2014	Brasil	B2	**10** *(66,66)*
TOTAL				**15** *(100)*

Fonte: Elaboração dos autores

Entre 2009 e 2015 a publicação de artigos centralizou-se em 2012 e 2014 na Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) (66,66%). Isso se explica pois nesses anos aconteceram as reuniões do Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO) organizados pela SBEnBio e os trabalhos completos apresentados nessas reuniões foram publicados como artigos no periódico em questão.

O ensino de biologia praticado na EJA tem que considerar as suas especificidades. Portanto, fez-se necessário compreender sobre quais compreensões de EJA se assentam as discussões dos artigos analisados. Constatou-se que um artigo (6,66%) compreende a EJA como modalidade da educação, enquanto o restante (93,34%) se divide entre os que não apresentam uma compreensão bem marcada, a entende como um programa ou como modalidade de ensino (Tabela 2). A

[111] Sabe-se da existência de um volume da Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) do ano de 2010 que reuniu todos os trabalhos completos (artigos) publicados no evento da SBEnBio desse ano. Porém, não foi possível o acesso a esse volume, pois ele não se encontra disponível na internet.

Tabela 2 – Compreensões sobre a Educação de Jovens e Adultos explicitada pelos artigos que destacam o ensino de biologia na EJA (1995 – 2015)

Compreensões de EJA	Autores	Total (%)
Modalidade de Educação	(KUTTER; EICHLER, 2011)	**01** *(6,66)*
Modalidade de Ensino	(AMENO et al., 2012; BOSZKO; KARAS; SANTOS, 2014; LYRA; OLIVEIRA; BARRIO, 2012; MACHADO; CULPI, 2015; MORAIS, 2009; NUNES et al., 2014)	**06** *(40)*
Programa	(PORTO; TEIXEIRA, 2014; REIS, 2012)	**02** *(13,34)*
Não explicita uma compreensão	(FRAGA; BORGES, 2010; LIMA et al., 2014; MOREIRA; FERREIRA, 2011; NEVES; SOUSA; ARRAIS, 2014; SANTOS; SOUZA, 2014; SOARES; GASTAL, 2012)	**06** *(40)*
TOTAL		**15** *(100)*

Fonte: Elaboração dos autores

No marco legal está posto que a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média (BRASIL, 2000). O parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA aponta que

> O termo modalidade é diminutivo latino de modus (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (BRASIL, 2000, p.26).

Compreender a EJA como modalidade de educação difere de compreende-la enquanto modalidade de ensino ou programa. Em que reside essa diferença? Aqui faz-se necessário lançar mão de apontamentos sobre conteúdo e forma da educação para auxiliar na demarcação dessa diferença. Pode-se pensar *conteúdo e forma da educação* de maneira ingênua ou crítica. (PINTO, 2010).

Sobre o *conteúdo*, de maneira ingênua, refere-se à totalidade de conhecimentos que são transmitidos aos educandos, no formato das disciplinas, do currículo do curso. Por outro lado, numa perspectiva crítica,

> "envolve a totalidade do processo educativo, a qual está sempre presente em cada ato pedagógico [...]. Não está constituído somente por "aquilo que" se ensina, mas igualmente por aquilo "que" ensina, "aquilo que" é ensinado, com todo o complexo de suas condições pessoais, pelas circunstâncias reais dentro das quais se desenvolve o processo educacional" (PINTO, 2010, p.46).

A respeito da *forma da educação*, de modo ingênuo, abarca as maneiras de ensinar, as metodologias, os procedimentos pedagógicos pelo qual o ensino acontece. Nessa compreensão, é capital a preocupação com a "melhoria" dos procedimentos metodológicos do ensinar. De outro modo, a perspectiva crítica considera que a *forma da educação* "é função de seus fins sociais. Tem que ser em cada caso aquela que se adapta ao conteúdo, isto é, à condição do educando, suas possibilidades imediatas de ascensão cultural" (PINTO, 2010, p. 48).

Posto isso, o ponto de partida para se pensar o ensino de biologia na EJA é averiguar em que compreensão de EJA se assenta este ensino. Defende-se aqui, que este ensino, parta da compreensão de que a educação de jovens e adultos é uma modalidade de educação que, por sua vez, acaba se desdobrando em modos específicos de ensinar biologia. Para amparar essa defesa acerca do ensino de biologia na EJA entendida como modalidade da educação, lança-se mão dos questionamentos primordiais feitos por Pinto (2010): "A quem educar? Quem educa? Com que fins? Por que meios?" (p.49).

O agravante observado na leitura dos artigos foi a presença de uma considerável parcela (40%) que não explicita uma compreensão de EJA bem marcada, o que possibilita compreender que o ensino de biologia praticado não se atenta às especificidades que a modalidade requer, abrindo brechas para a inadequada transposição das formas de ensinar biologia já postas para o Ensino Fundamental e Médio.

A leitura dos objetivos das produções possibilitou classifica-las em artigos de Análises (33,35%), de Metodologias/Ensino (60%) e Revisão Bibliográfica (6,67%) (Tabela 3). Portanto, nota-se uma centralidade na discussão dos aspectos metodológicos de ensinar biologia na EJA, destacando os conteúdos biológicos para essa discussão, como: Briófitas (BOSZKO et al., 2014); Dengue (LYRA et al., 2012); Artrópodes (MACHADO; CULPI, 2015); Botânica (NEVES et al., 2014); Maré Negra (NUNES et al., 2014); Corpo, Gênero e Sexualidade (SANTOS; SOUZA, 2014); Sexualidade (SOARES; GASTAL, 2012).

Tabela 3 – Objetivos dos artigos sobre ensino de biologia na EJA (1995 – 2015)

Objetivos	**Autores**	**Total** *(%)*

Análises	Concepções Alternativas / Prévias	(AMENO et al., 2012; LIMA et al., 2014)	**02** *(13,34)*
	Etnográfica	(KUTTER; EICHLER, 2011)	**01** *(6,67)*
	Proposta para Formação de Professores	(REIS, 2012)	**01** *(6,67)*
	Proposta Curricular para o Ensino de Biologia	(MORAIS, 2009)	**01** *(6,67)*
Metodologias/ Ensino		(BOSZKO et al., 2014; FRAGA; BORGES, 2010; LYRA et al., 2012; MACHADO; CULPI, 2015; MOREIRA; FERREIRA, 2011; NEVES et al., 2014; NUNES et al., 2014; SANTOS; SOUZA, 2014; SOARES; GASTAL, 2012)	**09** *(60)*
Revisão Bibliográfica		(PORTO; TEIXEIRA, 2014)	**01** *(6,67)*
TOTAL			**15** *(100)*

Fonte: Elaboração dos autores

É necessário superar a discussão das pesquisas sobre o ensino de biologia na EJA que centraliza, a priori, o aspecto metodológico de ensinar conteúdos[112] da biologia. A especificidade da EJA se vincula ao seu público, portanto, lançar mão do questionamento "A quem educar? " (PINTO, 2010, p.49) se torna imprescindível para pensar o ensino de biologia nessa modalidade, de modo a considerar o aluno concreto e suas determinações. Soma-se a isso a demanda de compreender a educação não como algo abstrato, mas como instrumento de formação política e transformadora, quando entendida a sua relação contraditória com o modo de produção capitalista (LOMBARDI, 2011), delineando assim, um projeto formativo contra hegemônico.

Apoiando-se nas ideias de Pinto (2010), compreende-se que o conteúdo da educação de jovens e adultos está na totalidade de relações existentes entre o público da EJA, o projeto formativo dessa modalidade, a compreensão da presença contraditória da escola na sociedade do capital e a

[112] A crítica aqui é ao ensino dos conteúdos enquanto produtos (conceitos) descolados dos processos desua formulação, inseridos em contextos históricos.

inserção do conhecimento biológico na formação do educando, enquanto saber sistematizado a ser apreendido. De acordo com Lombardi (2011, p.240), a escola precisa se distanciar de ser um lugar onde "[...] professores fingem que ensinam" para "alunos que fingem que aprendem", centrada na forma e não no conteúdo[113], é preciso propiciar a todos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como uma educação crítica [...]", numa perspectiva política de transformação.

Sobre as especificidades do ensino de biologia na EJA, cinco artigos a marcaram em suas discussões, enquanto o restante não a abordou (Tabela 4). No cerne dessa especificidade, está a abordagem dos conteúdos considerando as características do público da educação de jovens e adultos, sobretudo ao que diz respeito à heterogeneidade que o constitui (KUTTER; EICHLER, 2012) e à contextualização e valorização dos sabres dos educandos, com vistas à flexibilização curricular (MACHADO; CULPI, 2015; MORAIS, 2009; MOREIRA; FERREIRA, 2011; SOARES; GASTAL, 2012).

Tabela 4 – As especificidades do ensino de biologia para EJA destacadas pelos artigos (1995 – 2015)

Especificidades	Autores	Total
Conteúdos / Educandos	(KUTTER; EICHLER, 2011; MACHADO; CULPI, 2015; MORAIS, 2009; MOREIRA; FERREIRA, 2011; SOARES; GASTAL, 2012)	**05** *(33,33)*
Não explicita especificidades	(AMENO et al., 2012; BOSZKO et al., 2014; FRAGA; BORGES, 2010; LIMA et al., 2014; LYRA et al., 2012; NEVES et al., 2014; NUNES et al., 2014; PORTO; TEIXEIRA, 2014; REIS, 2012; SANTOS; SOUZA, 2014)	**10** *(66,67)*
TOTAL		**15** *(100)*

Fonte: Elaboração dos autores

Considerações Finais

A análise dos artigos sobre ensino de biologia na EJA sinalizou que: i) os objetivos estão centralizados em questões metodológicas do ensino; ii) a EJA é, a priori, entendida como uma

[113] Forma e conteúdo na discussão do autor se vincula a metodologias de ensino (forma) e conceitos (conteúdos).

modalidade de ensino e; iii) ainda são tímidas as discussões verticalizadas para a especificidade do ensino de biologia na EJA.

Compreende-se que os estudos analisados estiveram inclinados em apresentar contribuições para o ensino de biologia na EJA, revelando ao mesmo tempo, o vasto campo de investigação que se abre diante da didática das ciências. Porém, até o momento, considera-se mister que o ensino de biologia na EJA parta de alguns pontos, sendo eles: a) considerar os educandos da EJA como sujeitos concretos e suas determinações; b) compreender a EJA como modalidade da educação em que conteúdo e forma não se dissociam; c) rever a centralidade dada aos conteúdos biológicos enquanto produtos em detrimento do processo de construção destes; d) diante a presença contraditória da escola na sociedade capitalista, compreender quais são os fins do ensino de conhecimento biológico com vista a uma formação política de transformação.

Referências

1. ALVES, T. et al. Jovens e Adultos não escolarizados - uma multidão de invisíveis. In: OLIVEIRA, E. C.;CEZARINO, K. R. A., et al (Ed.). Educação de Jovens e Adultos: trabalho e formação humana. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p.167-190.
2. AMENO, C. A. et al. Concepções prévias do ensino de jovens e adultos (EJA) sobre conceitos básicos da genética: mutações, genes, cromossomos. Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), p. 1-12, 2012.
3. BORGES, R. M. R.; ROSÁRIO, V. M. L. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, v. 6, n. 1, p. 165-175, 2007. ISSN 1579-1513.
4. BOSZKO, C.; KARAS, M. B.; SANTOS, E. G. Observação de briófitas: compreendendo conceitos a partir de uma aula prática. Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), v. 0, n. 7, p. 1035-1042, 2014.
5. BRASIL. Parecer CEB nº 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE/CEB. Brasília 2000.
6. CACHAPUZ, A. et al. A emergência da didáctica das ciências como campo específico de conhecimentos. In: CACHAPUZ, A.;CARVALHO, A. M. P., et al (Ed.). A necessária renovação do ensino das ciências. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
7. FRAGA, R. F.; BORGES, R. M. R. Bioética com animais: uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. Experiências em Ensino de Ciências, v. 5, n. 1, p. 77-87, 2010.
8. KUTTER, A. P. Z.; EICHLER, M. L. A Educação em Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA): etnografia de uma experiência biocêntrica na escola. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 11, n. 2, p. 87-115, 2011.
9. _____. A Educação em Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Etnografia de uma experiência biocêntrica na escola. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 11, n. 2, p. 87-115, 2012.
10. LIMA, A. C. C. et al. Concepções alternativas, sobre aspectos morfológicos e fisiológicos dos peixes, de alunos da educação de jovens e adultos. Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), v. 0, n. 7, p. 5515-5526, 2014.
11. LOMBARDI, J. C. Educação e ensino na obra de Marx e Engels. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
12. LYRA, D. G. G.; OLIVEIRA, L. G.; BARRIO, J. B. M. Os três momentos pedagógicos na educação de jovens e adultos da rede municipal de educação de Goiânia - o conteúdo da dengue: problematização. Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), p. 1-9, 2012.
13. MACHADO, E. F.; CULPI, V. L. F. L. Possibilidades metodológicas para apropriação do tema artrópodes na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Experiências em Ensino de Ciências, v. 10, n. 1, p. 41-53, 2015.
14. MORAIS, F. A. O ensino de Ciências e Biologia nas turmas de eja: experiências no município de Sorriso-MT. Revista Iberoamericana de Educación, v. 48, n. 6, p. 1-6, 2009. ISSN 1681-5653.

15. MOREIRA, A. F.; FERREIRA, L. A. G. Abordagem temática e contextos de vida em uma prática educativa em ciências e biologia na EJA. Ciência & Educação, v. 17, n. 3, p. 603-624, 2011.
16. NASCIMENTO-JR, A. F.; SOUZA, D. C.; CARNEIRO, M. C. O conhecimento biológico nos documentos curriculares nacionais do ensino médio: uma análise histórico-filosófica a partir dos estatutos da biologia. Investigações em Ensino de Ciências, v. 16, n. 2, p. 223-243, 2011.
17. NEVES, Á. L. L. A.; SOUSA, G. M.; ARRAIS, M. D. G. M. A produção de jogos didáticos de botânica como facilitadores do ensino de ciências na EJA. Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), v. 0, n. 7, p. 553-563, 2014.
18. NUNES, E. F. et al. Aplicando o fenômeno da maré negra como ferramenta problematizadora com alunos do EJA. Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), v. 0, n. 7, p. 1845-1854, 2014.
19. OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, n. 12, p. 59-63, 2005.
20. PEREIRA, S. P. A.; CARNEIRO, M. H. S. Educação de jovens e adultos no ensino médio, uma revisão bibliográfica sobre o ensino de ciências. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (VIII ENPEC). Campinas, SP. 2011.
21. PINTO, A. V. Sete lições sobre educação de adultos. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
22. PORTO, M. L. O.; TEIXEIRA, P. M. M. Ensino de biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de revisão bibliográfica. Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), n. 7, p. 5437-5448, 2014.
23. REIS, P. S. A formação de professores e o ensino de ciências biológicas: um olhar sobre a práxis docente na educação de jovens e adultos. Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), v. 5, p. 01-10, 2012.
24. SANTOS, F. F.; SOUZA, M. L. "Professora, a senhora gosta de homem ou de mulher"? olhares de um grupo de estudantes sobre uma proposta de ensino sobre corpo, gênero e sexualidade na EJA. Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), n. 7, p. 2018-2029, 2014.
25. SAVIANI, D. Pedagogia histório-crítica: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
26. SLONGO, I. I. P.; DELIZOICOV, D. Um panorama da produção acadêmica em ensino de biologia desenvolvida em programas nacionais de pós-graduação. Investigações em ensino de ciências, v. 11, n. 3, p. 323-341, 2006.
27. SOARES, M. N. T.; GASTAL, M. L. A. Educação sexual para jovens e adultos: contribuições ao ensino de ciênicas à luz de uma abordagem emancipatória. Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), n. 5, p. 1-9, 2012.
28. TEIXEIRA, P. M. M.; NETO, J. M. Investigando a pesquisa educacional: um estudo enfocando dissertações e teses sobre o ensino de biologia no Brasil. Investigações em Ensino de Ciências, v. 11, n. 2, p. 261-282, 2006.
29. ZORZAL, E. S.; MIRANDA, G.; RODRIGUES, H. J. A. Formação e diversidade dos sujeitos no campo da EJA: a prática de pensar a prática. In: OLIVEIRA, E. C.;CEZARINO, K. R. A., et al (Ed.). Educação de Jovens e Adultos: trabalho e formação humana. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p.21-44.

06

DESAFIOS RUMO À INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROEJA

Leigh Maria de Souza
Iraci Balbina Gonçalves Silva
Instituto Federal Goiano
Agência financiadora: CAPES

Resumo

Este trabalho analisa a institucionalização do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA[114] no IF Goiano, desde o ano de 2005, data de homologação do decreto 5478/2005, substituído pelo 5840/2006. Este artigo, por meio de revisão bibliográfica, análise de documentos e levantamento de dados, apresenta o conceito de institucionalização, analisa como ocorreu e os desafios para sua efetivação, as condições necessária para sua efetiva implantação. O fato do PROEJA ser ofertado pela rede federal representa uma grande conquista na história de luta da educação dos trabalhadores, principalmente por trazer uma formação profissional integrada à educação básica. Porém ofertar o curso não garante sua institucionalização na rede federal de educação. É preciso olhar para os dados, revelados nas matriculas desde a inserção no IF Goiano para verificar se a institucionalização de fato vem ocorrendo no IF Goiano no sentido de atender a proposta social e inclusiva que o programa se propõe.

PALAVRAS-CHAVE: Institucionalização; Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Este estudo é parte de uma pesquisa maior em andamento intitulada: "Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais"[115].

O Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – visa oferecer oportunidades educacionais tanto a jovens e adultos que ainda não finalizaram o ensino fundamental, como àqueles que já o completaram, mas que não concluíram nem o ensino médio nem um curso que os habilite em uma profissão técnica de nível médio.

Neste trabalho, tem-se um duplo objetivo: analisar a institucionalização desse Programa no IF Goiano, suas possibilidades de contribuir para a melhoria das ofertas educacionais destinadas ao público da educação de jovens e adultos – EJA; e analisar as limitações e desafios nesse

[114] A partir do Decreto n. 5.840/06, Proeja passou a significar ―Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos‖. O significado anterior, oriundo do Decreto n. 5.478 de 2005 era: ―Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos‖. (BRASIL, 2005 e BRASIL, 2006)

[115] Projeto OBEDUC-CAPES nº 13.769. O projeto tem como centralidade o fortalecimento, consolidação e aprofundamento das pesquisas no âmbito da EJA integrada à educação profissional, realizadas a partir da rede constituída pelo Edital nº 3/2006 Proeja Capes-Setec. Busca estabelecer diálogos entre a produção dos Programas de Pós-Graduação em educação da UFG, UFES, UnB e gestores e profissionais da escola básica envolvidos com as políticas e ações da EJA nas diferentes configurações de sua oferta, assumida pelas redes públicas nos sistemas municipais, estadual, distrital e federal e suas relações com o mundo do trabalho.

processo de institucionalização do programa. Para tanto, foi realizada análise de documentos e entrevistas nos campus de Ceres, Urutai, Iporá, Rio Verde e Morrinhos.

O texto está organizado em três partes: a) Breve discussão sobre os conceitos que envolvem a institucionalidade; b) As singularidades da oferta do PROEJA c) Desafios pertinentes ao processo de institucionalização do PROEJA.

De acordo com os documentos oficiais (BRASIL, 2006a), o PROEJA foi instituído com uma dupla finalidade. A primeira é enfrentar as descontinuidades e o desobrigatoriedade que marcam a modalidade EJA no Brasil e integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade do coletivo de jovens e adultos.

Apesar de o PROEJA abranger a integração da educação profissional à educação básica, o que inclui o ensino fundamental e o ensino médio, assim como a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio, neste trabalho, foram analisadas os dados referentes aos cursos técnicos de nível médio, ofertados pelos Câmpus do IF Goiano.

Instituicionalização : conceito dinâmico e ousado

O processo de institucionalização do Proeja como modalidade de ensino no IF Goiano tem início no contexto da implantação do programa determinado pelo governo federal por meio do decreto o 5478/2005, substituído pelo 5840/2006. Ao promover uma reflexão sobre a institucionalização do Proeja no IF Goiano, notadamente da oferta dos cursos, busca-se analisar em que medida esse programa foi efetivamente institucionalizado no IF Goiano. Para isto, buscamos auxílio nos teóricos do campo das ciências humanas, principalmente aqueles que têm refletido sobre as instituições sociais.

Conceitos são dinâmicos e a configuração depende do contexto histórico-social em que se insere, de acordo com as condições materiais e objetivas. Assim assumimos que institucionalizar é uma palavra viva em sua existência política, histórica e social. De acordo com o Dicionário Houaiss, etimologicamente, o verbo institucionalizar *verbo transitivo direto e pronominal* dar ou adquirir caráter de instituição; tornar(-se) institucional; oficializar(-se); arraigar (-se), estabelecer(-se). Deriva do termo latim *instituere,* que significa colocar em; estabelecer, construir, preparar, fundar, regulamentar. Etimologicamente, na língua portuguesa significa a coisa estabelecida, ou seja, institucionalização implica no "ato ou efeito de institucionalizar", ou seja, "dar o caráter de instituição, adquirir o caráter de instituição"; "dar forma institucional".

Alguns autores como Barbier (1985) e Lourau (1996) chamam a atenção para a imprecisão do conceito no uso cotidiano. De forma mais geral e mais comum, o termo *instituição* designa um estabelecimento, como um hospital ou uma escola. Outros autores do chamado "movimento institucionalista" (BAREMBLIT, 1996; LAPASSADE, 1989) alertam, no entanto, para outras formas materiais, mais complexas, chamadas de instituição ou outras formas organizativas não-materiais que também são chamadas de instituição, como a instituição da justiça, da honra, do trabalho, do parentesco.

Para Lourau (1996) e Barbier (1985) o conceito de instituição evoluiu, e essa noção vai se modificando na medida em que os indivíduos vão se tornando sujeitos da história e da construção social. Também para outros estudiosos, o padrão de comportamento associado a um equilíbrio é visto como "institucionalizado" (NELSON, 1995, p. 80). O termo encobre uma grande variedade de coisas que vão desde normas, leis, comportamentos até organizações e os aspectos da cultura que afetam a ação humana e organizacional. Sob esta perspectiva, as instituições "referem-se à complexidade de valores, normas, crenças, significados, símbolos, costumes e padrões socialmente aprendidos e compartilhados, que delineiam o elenco de comportamento esperado e aceito em um contexto particular". (NELSON, 1995, p. 80).

Saviane (2005, p.28) ao definir o conceito de instituição afirma que de qualquer modo, a aparente diversidade de significados, "a palavra instituição guarda a idéia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem. E ainda argumenta que "essa é ainda uma idéia muito geral, pois as coisas que o homem cria são muitas e dos mais diferentes tipos e nem todas podem ser consideradas como instituição".

Assim, a escola como instituição criada pelo homem se apresenta como uma estrutura material que é constituída para atender a uma determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade, ou seja, uma necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer.

> Se observarmos mais atentamente o processo de produção de instituições, notaremos que nenhuma delas é posta em função de alguma necessidade transitória, como uma coisa passageira que, satisfeita à necessidade que a justificou, é desfeita. Para necessidades transitórias não se faz mister criar instituições. (SAVIANE, 2005, p.28)

Ressalta-se que a preocupação em definir esse conceito para o propósito deste artigo e no sentido de analisar a institucionalização do Proeja no IF Goiano de maneira geral por meio dos dados e, de forma particular como tomou corpo e foi absorvida, abraçada como projeto institucional essa

modalidade de oferta educacional. Como essa prática se consolidou na dinâmica o IF Goiano, deixando marcas dignas de nota na instituição. Conforme argumenta Saviani (2005),

> obviamente, não obstante o fato reconhecido e reiterado à exaustão de que as instituições, como todos os produtos humanos, por serem históricos, não deixam, em última instância de ser, também elas, transitórias. Mas sua transitoriedade se define pelo tempo histórico e não, propriamente, pelo tempo cronológico e, muito menos, pelo tempo psicológico.

Para satisfazer necessidades humanas as instituições são criadas como unidades de ação e nesse sentido, essas ações são institucionalizadas constituindo, pois, como um conjunto de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. Neste artigo institucionalizar implica em analisar a forma que o Proeja tomou corpo dentro do IF Goiano. Nesse processo de institucionalização que num primeiro momento se desenvolveu indiferenciada, não se distinguindo os seus elementos constitutivos, exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal. Espera-se que após dez anos de implantação do programa no IF Goiano, esse programa tenha institucionalizado, no sentido de uma intervenção determinada, identificando-se as características específicas que o diferenciam de outras modalidades ofertadas.

O conceito de instituição assumido nesse artigo se compõe de três momentos dinâmicos apontados por Lourau & Lapassade (1972), ou seja, a universalidade, dada pelo instituído; a particularidade, dada pelo movimento instituinte e a singularidade, dada pela institucionalização.

É evidente que este processo exigiu (e exige) discussões e enfrentamento, desafios e tensões.

Iii as singularidades da oferta do PROEJA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano é fruto do reordenamento e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciados em abril de 2005. A implantação e a expansão dos Institutos Federais está relacionadas ao conjunto de políticas em curso para a Educação Profissional e Tecnológica. 2008, a Lei nº. 11.892/2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que resultou da integração e/ou transformação de instituições que compunham a Rede Federal de Educação Tecnológica.

Por meio da Lei foram criados trinta e oito IF's, com vários Campi espalhados por todo território nacional, atuando em cursos técnicos, preferencialmente na forma integrada com o Ensino Médio e Graduações, podendo, ainda, ofertar cursos de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*, além de atuar na pesquisa e na extensão.

As instituições federais de educação profissional e tecnológica (EPT), convocadas a implantar o PROEJA, atuavam historicamente no ensino médio integrado aos cursos técnicos aos alunos egressos do ensino fundamental. O IF Goiano assim, como a grande maioria dessas instituições não havia atuado na modalidade EJA, até o surgimento do PROEJA, (MOURA e PINHEIRO, 2009, p. 96). Mesmo as que já tinham trabalhado com essa modalidade de ensino, não o faziam na perspectiva do currículo integrado, soma ainda o despreparo dos professores para trabalhar com essa modalidade.

Cabe ressaltar que na Portaria N.º 2080/2005, o governo federal institui um percentual mínimo obrigatório de vagas que deveriam ser direcionadas para essa modalidade de ensino. De acordo com essa portaria, seriam ofertadas 10% das vagas de ingressos em tais instituições em 2006 e 20% em 2007. A partir de então, fica assegurado ao público da EJA, o direito ao ingresso nessas instituições. O lugar de excelência na formação de educação profissional do país agora teria o desafio de manter essa excelência com um público diferenciado do que vinha atendendo (MACHADO, 2011, p. 20).

O Instituto Federal Goiano (IF Goiano) integrou os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) de Rio Verde, Urutaí e sua respectiva Unidade de Ensino Descentralizada – UNED de Morrinhos, bem como a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE) – todos provenientes de antigas escolas agrícolas e uma Reitoria instalada em Goiânia, capital do Estado de Goiás.

Em 2010 o IF Goiano inaugurou o Câmpus Iporá e em 2014, os campi de Posse, Campos Belos, Trindade e os pólos de Ipameri, Cristalina e Catalão. Atende atualmente mais de sete mil alunos.

Os dados coletados em 2015 revelam que a faixa etária dos educandos atendidos é de 15 à 55 anos, numa proporção equilibrada entre indivíduos do gênero masculino e feminino. Na educação profissional técnica de nível médio, o IF Goiano atua, preferencialmente, na forma integrada, atendendo também ao público de jovens e adultos, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovem e Adulto (Proeja).

Para Lima Filho (2010, p. 114), esse programa é uma iniciativa pioneira, que não encontra precedentes na história da educação brasileira. Para ele, seu pioneirismo está no conjunto composto pela integração da EJA com a educação profissional, na proposta do currículo integrado, com obrigatoriedade de oferta de vagas na Rede Federal de educação tecnológica.

O Decreto nº 5.840/2006 prevê especificamente para o PROEJA, as possibilidades de articulação considerando as formas integradas e concomitantes, portanto, o Documento Base sinaliza para que se busque caracterizar a forma integrada, que se traduz por um currículo integrado. Por meio desse decreto o Programa passou por uma reestruturação que ampliou a sua abrangência e mudou sua denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BRASIL, 2006).

O referido Programa passou, então, a possibilitar também a articulação dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com o Ensino Fundamental na modalidade de EJA, bem como proporcionou a participação dos sistemas estaduais, distrital e municipais de educação.

O Decreto que instituir o Proeja na Rede federal foi publicado em junho de 2005 e o IF Goiano começou a ofertar do Proeja somente no ano de 2006. De forma que o Cefet Rio Verde ofereceu a partir do segundo semestre de 2006, em parceria com a Secretaria Estadual de educação; o Cefet/Urutai em junho de 2007 e na UNEd Morrinhos em fevereiro de 2007.

Iv proeja: desafios rumo à institucionalização

Um dos grandes desafios do Programa é integrar três campos da educação historicamente dissociados: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, em vez de produzir mais uma ação de contenção social. Entre as concepções de educação depreendidas das obras de Marx e Gramsci e presentes no Documento Base do Proeja, destacam-se: formação humana integral; trabalho ciência e tecnologia como categorias inseparáveis da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio educativo; articulação parte totalidade na proposta curricular (BRASIL, 2007b).

Considerando a trajetória descontínua dos jovens adultos, a institucionalização passa pela garantia das condições para sua permanência e conclusão uma vez que "a volta desses sujeitos à escola é um caminho duro e difícil, ao qual jovens e adultos trabalhadores associam enormes expectativas." (Lima Filho, 2008, p. 123). É preciso reconhecer que eles "exigirão tempo individual e social, saúde e condições materiais para frequentar escola e trabalho simultaneamente e poder deslocar-se com fluidez entre o trabalho, a escola e sua casa, em seu cotidiano". (Lima Filho, 2008, p. 123).

Também abrange a efetuação da prática pedagógica com grupos etários e até então não recebidos, com trajetórias descontínuas. Portanto, é preciso investir na formação dos professores para trabalhar com essa modalidade de educação, e segundo Jamil Cury isso implica um modo próprio de fazê-la, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo, são guias para a formação de propostas curriculares político-pedagógicas de atendimento (Parecer CNE nº. 11/2000).

As perspectivas do aluno devem ser consideradas, pois esse adulto retorna ao ambiente escolar por diversos motivos, dentre eles, ressaltam-se o mercado de trabalho exige uma escolarização que o jovem adulto não possui; em busca de saber escolarizado; para contribuir com os filhos ou porque a escola esta próxima a suas casas e oferece um curso noturno. Uma escola pública, que oferece uma habilitação profissional e perto de sua residência representam muito para o jovem adulto, que busca dar continuidade nos estudos, para dar significados às suas vidas, pois encontra na escola um espaço de aprendizagem e de sociabilidade. Por outro lado os sonhos de um futuro melhor para si. As falas abaixo reproduzidas pelos jovens adultos ilustram:

> "Sinto feliz por retornar depois à escola depois 20, anos depois... Morava na roça e não tinha escola perto" Estudante Ceres" (junho de 2014)
> "Só agora consegui estudar, depois que meus filhos cresceram até para trabalhar de faxineira na prefeitura precisa fazer concurso" Estudante Iporá (junho de 2014)

Há um movimento que deve ser consideração a inserção do público mais jovem. Hoje representa 60% dos estudantes atendidos no IF Goiano, na faixa etária de 18 a 25 anos, apontados pelos dados da pesquisa no IF Goiano e em outras pesquisas conforme análises de Stecanela (2015):

> A partir de 2004 observa-se mudança no perfil da EJA com a redução do número de alunos e com um crescente processo de juvenilização, sendo as matrículas compostas por um maior número de homens do que mulheres para a faixa etária até os 29 anos, sendo a maior concentração entre 15 e 17 anos...

São jovens que buscam por meio da escolarização melhores oportunidades de trabalhos. Os "dados apontam uma fala comum: "estudo porque quero ser alguém na vida"," arrumar emprego melhor e mudar de vida "ser alguém na vida" e "mudar de vida" Percebe-se que esses jovens depositam muitas esperanças na instituição escolar, após a conclusão do Proeja.

Nesse sentido, é importante destacar que embora a questão da formação inicial e continuada de professores para atuar no PROEJA seja um dos elementos fundamentais nos documentos oficiais de formulação desta política (Brasil. MEC, 2007), a pesquisa revelou, por meio dos discursos dos docentes, que ela se dá ainda de forma incipiente no IF Goiano. O que pode ser ilustrado pelas falas dos docentes. Segundo eles, a formação:

> é informal por meio de leituras, reuniões, troca de experiências [não institucionalizada]; ação individual que busca aprender para ensinar, não configurando uma ação política institucional; falta de uma formação inicial em sua própria formação acadêmica.(dados da pesquisa grupo focal Rio Verde, em 10/06/14.)

Apontam inclusive para uma necessidade específica da educação profissional:

> É preciso pensar a Formação pedagógica para os bacharéis, a capacitação deve ser pensada em termos de gestão do IF goiano, deve ser pensada como política do IF Goiano (dados da pesquisa grupo focal Iporá em 30/06/2014)

Afirmações, como estas, emergem praticamente dos câmpus, em que foram realizados a técnica do grupo focal. A formação continuada dos docentes para atuar no PROEJA constituem estratégicas necessárias para que estes possam atuar com vistas à consecução dos objetivos de garantir ingresso, continuidade e conclusão dos cursos pelos jovens e adultos.

Neste sentido, no ano de 2006, por meio do Edital Proeja[116] a Setec propôs às Escolas da Rede Federal a criação dos Cursos de Pós-graduação *lato sensu* em Proeja com a finalidade de "apoiar a promoção e a implementação de políticas sistemáticas de formação de docentes e gestores, de produção de conhecimento e de infraestrutura técnica para os campos educacionais envolvidos no [...] Proeja." (BRASIL, 2011a, p. 1)

Nesse ano, o CEFET Minas ofertou o Curso de Especialização Proeja no IF Goiás, em Goiânia do qual participou professores do IF Goiano dos campi Urutai, Rio Verde, Morrinhos e Ceres. Posteriormente, no ano de 2009, o mesmo curso foi ofertado no campus Rio Verde atendendo professores do próprio instituto, da rede municipal e estadual. No entanto, não houve pesquisa quanto ao impacto desta formação na prática pedagógica na instituição e nem mesmo quanto a continuidade da formação destes professores.

A análise dos dados aponta os impasses e dilemas da institucionalização deste programa, revelando que ainda permanece um tratamento diferenciado dos docentes e da escola com relação aos alunos e com a educação de jovens e adultos. Além da alta rotatividade dos docentes, a comparação entre a qualidade entre os outros cursos ofertados, dificuldade em efetivação do currículo integrado.

É imprescindível pensar em um modelo mais flexível de escola, conectado com a vida; investir na formação do docente; pesquisar sobre os impactos de programas e cursos de formação; reorganizar os tempos e espaços da instituição para que efetivação de uma sólida formação. Também

[116] As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio do Edital Proeja – Capes/Setec nº 003/ 2006, para apresentarem "projetos de implantação de redes de cooperação acadêmica no País na área de educação, com vistas ao estabelecimento de fomento no âmbito do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica" em Proeja (Capes, 2006, p. 1).

foi constatado que as licenciaturas oferecidas pela instituição não contemplam uma disciplina especificamente voltada para a atuação na EJA. Acreditamos que inserção de disciplinas obrigatórias e optativas na graduação que visem à formação para atuar nesta modalidade de ensino contribua para a construção de uma coerência e efetivação da responsabilidade social. Estes podem ser considerados elementos constitutivos do processo de institucionalização. Alguns passos foram dados nesta direção, mas do cenário emerge a necessidade de uma estruturação mais ousada para que Proeja não seja um apêndice, mas que se torne parte integrante dos Institutos Federais.

Referências bibliográficas

1. BAREMBLITT, G. F. Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1996
2. BARBIER, R. A Pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
3. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Proeja - Programa nacional de integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: Educação Profissional técnica de nível médio / Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007a. Disponível em: Acesso em: 05 jul. 2015.
4. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio: documento base. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007b. Disponível em: Acesso em: 05 jul. 2015.
5. . _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Nº 2.080, de 13 de junho de 2005. Dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília, DF: 13 de junho de 2005.
6. _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Documento Base, 2006. Disponível em Acesso em 05.07.2015.
7. _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília: abril de 2004. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf Acesso 05.07.2015
8. BRASIL. MINISTÉRIO da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Acesso 05.07.2015
9. LOURAU, René; LAPASSADE, George. Chaves da sociologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. 203 p.
10. LAPASSADE, G. Grupos, organizações e instituições. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
11. LOURAU, R. René Lourau na UERJ: análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1993.
12. LIMA FILHO, D.L. Proeja em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 109-127, jan./abr. 2010. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11023 Acesso em: 15de jul 2015
13. NELSON, Richard R. Recent evolutionarytheorizing about economic change. Journal of Economic Literature, v. 33, p. 48-90, march, 1995. https://linux.ime.usp.br/~hugobz/osasco/sem%202014-1/decis/Economics_Evolution_Recent%20Evolutionary%20Theorizing%20About%20Economic%20Change.pdf

14. PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: _____. (Org.). Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília/São Paulo: Editora Moderna, 2011. Disponível em:
15. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em: 15de jul 2015
16. SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, n. 4, p. 27-33, jan./dez. 2005.
17. STECANELA, Nilda, 1961-Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul : dimensões históricas e culturais / Nilda Stecanela – Caxias do Sul, RS : Educs, 2015. 138 p.

07

REFLETINDO SOBRE EJA E ENSINO REGULAR: DIALOGANDO COM FREIRE[117]

Rosemeire Barreto dos Santos Carvalho
Universidade Federal de Goiás – UFG
rosemeirebarreto@hotmail.com

Resumo

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a situação de aprendizagem de Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente na faixa etária de adolescentes de 15 a 17 anos, e, a partir dessa reflexão, perceber a importância do espaço de vivência dos educandos, o que contribui significativamente no processo de aprendizagem daqueles que buscam a escola tardiamente. Como referencial teórico, os estudos de Paulo Freire, que lutou por uma educação popular com vistas a ajudar a construir uma sociedade mais justa e democrática, agindo em defesa de um ato educativo que contemplasse o pensar, o aprender e o transformar. Este é um direito universal que necessita estar estendido a todos os cidadãos, pois é aprendendo e conhecendo que homens e mulheres vão se constituindo sujeitos críticos e reflexivos, capazes de interferir criticamente no meio que os cerca, propondo possibilidades de mudanças para a transformação de um mundo mais humano, fraterno e aberto às diferenças humanas. Com base nesses fundamentos, pretende-se chamar a atenção para a problemática desses jovens que são excluídos do ensino regular e encontram dificuldade para se adaptarem à EJA.

Palavras chave: educação; jovens e adultos; referencial freireano.

Introdução

Há muito tempo se tem falado sobre políticas públicas que tenham como premissa a educação básica como direito de todos, principalmente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA). No centro das discussões as problemáticas referentes à evasão escolar no ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos, bem como à sua organização, que devem envolver o universo cultural dos educandos e suas vivências, a fim de tornar a aprendizagem mais significativa. Essas vivências perpassam ambientes variados, assim, surge a necessidade de discutir as mais diversas causas que levam os jovens e adultos a abandonarem os estudos antes mesmo de concluí-los.

A Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades de ensino ofertada no Brasil para atender as necessidades educacionais das pessoas que por vários motivos não frequentaram o ensino regular na idade apropriada. Essa modalidade vem passando por diversas transformações políticas ao longo dos anos, sendo em até certos momentos excluída das "preocupações" por parte das autoridades

[117] Artigo apresentado na disciplina "Paulo Freire e a Educação", no Doutorado de Educação da UFG, sob a orientação da Drª Maria Emília C. Rodrigues.

públicas. Um dos grandes desafios atuais da política educacional brasileira é compreender as razões da evasão e abandono dos alunos nos diferentes anos escolares.

A Educação de Jovens e Adultos possui peculiaridades, pois nessa etapa da vida o adulto traz consigo diferentes habilidades, dificuldades e maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento em seus processos de aprendizagem. Ainda se faz necessário refletir sobre como esses jovens pensam e aprendem, portanto, envolve transitar no mínimo em dois campos que contribuem para a definição do seu lugar social: a condição de não serem crianças (acima de 15 anos) e de serem excluídos da escola regular.

Segundo Machado (2009, p.18):

> Há pelo menos três séculos a humanidade se depara com a necessidade de maior acesso ao conhecimento sistematizado pela escola por parte da população jovem e adulta, em especial a chamada população economicamente ativa, já que é a partir do fortalecimento do Estado Liberal e do sistema capitalista que se vê a instituição escolar como uma forte aliada na preparação de mão de obra.

Nessa ótica, é preciso ressaltar que a escola também propicia a educação para a cidadania, mas é necessário conhecer, respeitar e trabalhar com a diversidade, já que num mesmo contexto cultural existem aprendizagens e experiências diferentes. Portanto, um dos maiores desafios da política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecer a necessidade de oferta de uma educação dentro de uma realidade social desigual, disponibilizando formação básica de qualidade na qual adote o sentido do trabalho como princípio educativo, primeiro por sua característica ontológica e, a partir disto, na sua especificidade histórica.

O debate nos contextos educacionais, especialmente em relação à EJA, tem enfatizado as práticas pedagógicas que potencializa o processo ensino-aprendizagem. Paulo Freire (1987, 1997) argumenta que as práticas pedagógicas devem considerar o contexto de vida dos educandos como conteúdo básico, levando-os a se compreenderem como seres culturais, originários e produtores de cultura. Entretanto, é preciso considerar que a experiência vivenciada por educandos e educadores pode se constituir em um eixo propício para a leitura crítica do mundo e para a construção de uma visão reflexiva.

Ainda em relação aos desafios que estão postos, Machado (2009, p.19) chama atenção:

> Não basta o arcabouço legal, embora ele já exista; não bastam as condições efetivas de financiamento, que já estão inicialmente dadas pelo Fundeb: é fundamental a permanente

> inquietação e mobilização dos sujeitos que demandam a EJA, pelos seus mais diversos motivos, por meio dos fóruns. Isso fará com que a vigilância no cumprimento e aprimoramento das leis seja uma constante nessa modalidade.

Fica visível a urgência de diálogo e parcerias entre órgãos competentes para que as metas e estratégias da educação básica, seja na modalidade regular ou EJA, possam alcançar resultados mais eficazes. É fundamental que o Estado de Goiás estabeleça uma política efetiva de educação e garanta a permanência desses jovens ao processo de escolarização.

Jovens em situação de aprendizagem: desafios e possibilidades

Os inúmeros desafios impostos pela necessidade de um recorte, delimitando o que seria abordado, aproximaram de discussão dessa modalidade de ensino: Por que esses adolescentes estão frequentando a modalidade da EJA, em vez de estar na Educação Básica regular?

A escola é um dos espaços em que os educandos desenvolvem a capacidade de pensar, ler, interpretar e reinventar o seu mundo, por meio da atividade reflexiva. A ação da escola será de mediação entre o educando e os saberes, de forma a que o mesmo assimile estes conhecimentos como instrumentos de transformação de sua realidade social. Já chamava a atenção para o significado da escola, Paulo Freire (1991, p.16):

> Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.

Esses jovens têm características próprias que devem ser respeitadas e muitos desejos, sonhos que os levam a frequentarem a escola. Por isso, torna-se urgente conhecer, analisar e refletir sobre as características e os sujeitos da Educação Regular e da Educação de Jovens e Adultos entre 15 e 17 anos. A partir desta problemática, alguns questionamentos são levantados: Em qual modalidade (regular ou EJA) melhor os jovens entre 15 e 17 anos se adaptam? Por que o jovem procura a EJA e abandona o ensino regular? Qual a melhor (re) organização do trabalho didático que garanta a aprendizagem desses jovens? Como responder às especificidades dessa faixa etária? As ações implementadas, em Goiás, têm sido suficientes para atender à demanda desses jovens por educação? Estas ações traduzem políticas comprometidas com a qualidade educacional e o respeito ao direito fundamental à educação desses jovens?

Ressalta-se que são muitos os desafios e a necessidade de políticas de adequação para jovens de 15 a 17 anos e investimentos em pesquisas para identificar e organizar propostas pedagógicas contemporâneas e adaptáveis às diferentes realidades das escolas públicas localizadas nos mais

variados contextos brasileiros, a fim de superar os entraves que impedem a regularização do fluxo escolar deste universo de adolescentes e jovens.

A baixa autoestima é uma característica frequente dos alunos, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, é marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Quando esse aluno volta à sala de aula revela uma autoimagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem (BRASIL, 2006, p.16).

Paulo Freire (1995; 1979) afirma que a escola é o canal para a cidadania, que por meio da educação escolar o homem se humaniza se socializa e torna-se livre para pensar, agir, construir e reconstruir a sua realidade. Entretanto, faz-se necessário refletir e discutir estratégias que venham possibilitar a todos uma educação significativa, mais abrangente, que seja capaz de levar o jovem e o adulto à verdadeira autonomia e possa contribuir para a supressão das desigualdades sociais.

A Resolução CNE/CEB nº3/2010, reduziu os limites de idade para o ingresso do ensino fundamental e médio, via EJA, respectivamente, de 18 para 15 e de 21 para 18 anos. A decisão do legislador possivelmente se fundamentou no fato de que os indicadores de fracasso escolar eram dramáticos e vinham se reduzindo lentamente.

Conforme a relatora da resolução (CNE), Regina Vinhaes Gracindo, "O grupo social de 15 a 17 anos está perdido". "EJA acaba sendo uma forma de o sistema lavar as mãos. Quando o aluno tem problemas de aprendizagem ou de comportamento, é mandado para lá." Segundo Regina, o foco do currículo da EJA é o adulto, o que é prejudicial para quem tem menos de 18 anos (CAFARDO, 2008).

Nessa divergência, também destaca Di Pierro (2010, p.951):

> Existe uma corrente de gestores, pesquisadores e educadores que defendem a elevação da idade mínima de ingresso na EJA para 18 anos, alegando que o ensino regular deve ser o espaço preferencial de formação dos adolescentes. Os defensores desse ponto de vista argumentam que a EJA não pode continuar a acolher toda a diversidade social e cultural rejeitadas pela escola comum, que precisaria rever os processos de exclusão dos adolescentes com defasagem na relação idade-série.

A autora chama atenção para as etapas diferentes de vida (adolescência e adulta). Ressalta que a diferença está na experiência do adulto que traz para a sala de aula e, consequentemente, modifica o processo educacional, influencia os métodos de ensino, a seleção dos conteúdos, o aperfeiçoamento dos professores e currículo.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que a quantidade de adolescentes de 15 a 17 anos longe dos bancos escolares aumentou. Em 2009, 1.479.000 de brasileiros nessa faixa etária não estudavam. Eles representavam 14,8% dessa população. Em 2010, o número de excluídos subiu para 1.722.000 (16,3% dos 10,5 milhões de jovens).

O IBGE não divulgou os dados que mostram com precisão quantos estudantes estão na série correta para a idade que possuem. No entanto, há pistas sobre o quão atrasados eles estão. Dos 5,5 milhões de alunos com 16 ou 17 anos, 1,5 milhão ainda cursava o ensino fundamental, etapa que deveriam ter concluído aos 14 anos. O número seria maior se fossem incluídos nas contas os adolescentes de 15 anos, mas não há dados específicos sobre eles ainda.

Portanto, só assegurar a oferta não é suficiente, é necessário um esforço coletivo para garantir que estes jovens permaneçam até a conclusão dos estudos. Nessa perspectiva, Machado e Rodrigues (2012, p.496) chama atenção:

> Trabalhar com esses jovens e adultos não significa um trabalho menor, tampouco significa que qualquer processo de ensino aprendizagem serve; pelo contrário, é fundamental que seja um processo significativo, verticalizado, que busque indagar as raízes e os porquês da história e do conhecimento produzido em cada área e que toque em cada educando, especialmente porque são jovens e adultos.

As autoras salientam que é preciso garantir o direito a uma educação de qualidade social, que lhes propicie não só acessar os saberes sistematizados, mas apropriar-se deles para compreender, analisar e intervir criticamente em sua realidade, em busca do ser mais homem.

Essa particularidade dos jovens nessa faixa etária não pode ser ignorada. Alves *et al.* (2014, p. 190) alerta que "é necessário que as novas políticas públicas devam se constituir enquanto políticas de Estado, através de ações compartilhadas entre entidades, contando com continuidade, financiamento e avaliação permanentes". Assim, esses sujeitos passam ter visibilidade, deixam de fazer parte dos invisíveis para serem respeitados em seu direito à escolarização.

Considerando que é recente a problematização dos jovens da Educação Regular e Educação de Jovens e Adultos entre 15 e 17 anos, no entanto, sublinha desafios ainda maiores do que em outras faixas etárias, como apontam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há carência de políticas públicas que assegurem o direito a educação a essa parcela de jovens que abandonam ou estão longe das escolas.

Em toda a história do Brasil, a partir da colonização portuguesa, pode-se constatar a emergência de várias políticas de educação de jovens e adultos. A educação apresenta um papel importante nos processos de humanização das relações entre os indivíduos e de transformação da realidade social.

> A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação (FREIRE, 1979, p. 14).

O autor aponta, portanto, que a educação pode contribuir como instrumento tanto de libertação quanto de domesticação do homem como qualquer outra produção histórico-social que reflete representações e valores de um determinado grupo.

Para refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, convém realizar uma breve retrospectiva do trajeto histórico desta abordagem no Brasil, o que pode lançar luzes sobre as conformações que estão em curso ao que elas acenam.

Breve trajetória sobre a Educação de Jovens e Adultos

A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40 (BRASIL, 2001, p.19).

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, a educação dos adultos ganhou destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais e também incrementar a produção. No final da década de 50, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado e as críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire.

Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, orientado pela proposta de Paulo Freire. A preparação do plano, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época, seria interrompida alguns meses depois pelo golpe militar.

Grupos dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas, desenvolvendo os postulados de Paulo Freire, que fora exilado, seguia trabalhando com educação de adultos no Chile e depois em países africanos. Com a emergência dos movimentos sociais e o início da abertura política na década de 80, essas pequenas experiências foram se ampliando, construindo canais de troca de experiência, reflexão e articulação.

Nos primeiros anos da década de 90 não foram muito favoráveis. A história da educação de jovens e adultos no Brasil chega, portanto, "reclamando a consolidação de reformulações pedagógicas que, aliás, vêm se mostrando necessárias em todo o ensino". Alguns estados e municípios têm assumido a responsabilidade de oferecer programas na área. "Do público que tem acorrido aos programas para jovens e adultos, uma ampla maioria é constituída de pessoas que já tiveram passagens fracassadas pela escola, entre elas, muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular" (BRASIL, 1996, p.36).

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.º 9394/1996, na qual a EJA passa a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo de uma especificidade própria. As discussões realizadas para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em julho de 1997, na Alemanha, contribuíram para articulação de vários segmentos por meio da constituição de Fóruns estaduais de EJA, cuja dinâmica vem ocorrendo em Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), desde o ano de 1999.

No contexto que se inicia em 2000, foram promulgadas as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DNEJA, 2000), pelo Governo Federal, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica. O documento ressalta a EJA como direito e explicita as especificidades de tempo e espaço dos jovens e adultos; o tratamento presencial dos conteúdos curriculares; a importância em se distinguir as duas faixas etárias (jovens e adultos) consignadas nesta modalidade de educação; a fundamental formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os de EJA (BRASIL, 2000).

Nesse mesmo período, destaca-se a inclusão da educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado pelo Governo Federal em 09/01/2001.

Nessa perspectiva, Di Pierro (2010, p. 945) destaca:

> Embora a EJA continue a ocupar lugar secundário na agenda da política educacional do governo, houve um incremento na colaboração da União com os estados e municípios, por meio da institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes - alimentação, transporte escolar e livro didático.

Assim, como o processo de avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME) oferecem oportunidade para enfrentar com um olhar renovado, crítico e esperançoso alguns dos antigos desafios colocados para que os direitos educativos desses jovens e adultos sejam assegurados. Entretanto, Alves *et al.* (2014, p.169) destacam "que medidas mais específicas precisam ser tomadas pelo sistema educacional para o atendimento aos adolescentes de 15 a 17 anos, muitas vezes invisíveis numa política genérica de Educação de Jovens e Adultos". Fica evidente a urgência em debater muito as concepções de formação de jovens e adultos e buscar estratégias para que as metas sejam realmente atingidas.

Considerações finais

Espera-se que este estudo sirva de instrumento de reflexão, no sentido de se lutar por uma escola mais voltada aos anseios da comunidade escolar, contemplando as necessidades locais e as especificidades de cada um de acordo com sua realidade pessoal, uma vez que a educação de jovens e adultos representa uma promessa de "efetivar um caminho" de desenvolvimento de todas as pessoas de todas as idades. Assim, contribui para a ampliação dos debates, para que possam embasar melhor o processo ensino-aprendizagem dos jovens e adultos. Com suas potencialidades e fragilidades, a Educação de Jovens e Adultos tem uma história feita de muita luta para que possa se consolidar efetivamente como uma modalidade de ensino capaz de contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, solidária e, principalmente, igualitária.

As práticas educativas, em qualquer nível ou modalidade de ensino, enfrentam desafios político-institucionais que impactam o fazer pedagógico, inibindo muitas iniciativas e projetos elaborados pelos educadores no planejamento do currículo escolar. As reflexões sinalizam a fragilidade do fazer educativo pela falta de um olhar diferenciado para esse público, que é específico em toda a sua natureza. Crianças, adolescentes e adultos são indivíduos que trazem experiências de vida diferentes, logo, têm objetivos e necessidades distintos.

> É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se fundamenta a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram como inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a educabilidade [...] (FREIRE, 1996, p. 58).

É urgente pensar em uma proposta educativa que possibilite o encontro de uma escola segura, confiável, que respeite as suas experiências e a partir delas possa pensar numa aprendizagem significativa, pois esses jovens esperam da escola a oportunidade de serem valorizados, pois a condição de não escolarizados os mantém humilhantemente à margem da vida.

Espera-se que essas reflexões tenham contribuído como sinalizadores na descoberta de novas vias para a elaboração de uma aprendizagem mais voltada para a realidade dos jovens e adultos, para uma educação que tenha como principal objetivo construir saberes e (re) significar conhecimentos que transformem o educando num ser ativo, crítico, pensante. Um sujeito que poderá transformar o contexto social em que vive, lutando pelos seus diretos e garantias, exercendo seu verdadeiro papel de cidadão.

Paulo Freire destaca que é a necessidade de conscientizar, tanto educadores quanto educandos, que "ninguém educa ninguém, os homens aprendem comunitariamente" (Freire, 1970, p. 68). Isto é, à medida que os saberes são trocados, se constrói, conjuntamente, um novo saber; é justamente esse processo que favorece a autonomia do educando. É na ação, na práxis, no trabalho, que o homem toma consciência de si, do mundo e dos outros.

As reflexões não se esgotam nas discussões aqui levantadas, uma vez que muitas situações que perpassam esse processo necessitam continuar sendo problematizadas, principalmente ao considerar que a evasão e fracasso escolar é uma realidade que assombra a educação nacional. Entretanto, ainda requer pesquisas voltadas para a educação desenvolvida com alunos entre 15 a 17 anos. Freire ensinou o que não se pode parar de pesquisar, de argumentar o porquê das coisas e esse é o movimento que alimenta a produção de conhecimento da humanidade.

Referências

1. ALVES, Thiago, *et al*. Jovens e adultos não escolarizados: uma multidão de invisíveis. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p.168-190. In: OLIVEIRA, Edna Castro de, *et al*. (Org.). *Educação de jovens e adultos*: trabalho e formação humana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 359p.
2. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos*. Brasília, 2000.
3. BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996.
4. BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa por amostra de domicílios*. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2014.
5. _____. INEP. *Censo Escolar* 2001-2011. Disponível em: <www.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 12 fev. 2014.
6. BRASIL/MEC. *Resolução CNE/CEB nº3/2010*. Brasília: CNE, 15/06/2010.
7. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diagnóstico da realidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: *Documento Nacional Preparatório à*

VI CONFINTEA. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009, pp. 3-12 Disponível em: http://forumeja.org.br/sc/files/docbrasil_0.pdf

8. BRASIL, Ministério da Educação. *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*: alunas e alunos da EJA. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em 25/03/2015.
9. BRASIL, Ministério da Educação. *Educação para jovens e adultos*: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. Brasília: Ação Educativa, 2001. 239p.
10. CAFARDO, Renata. Resolução limita idade em supletivo. *Jornal Estadão Online*, São Paulo, 02/10/2008. Disponível em: http://www.secom.unb.br/unbcliping2/cpmod.php?id=18847. Acesso em 25/02/2015.
11. DI PIERRO, Maria Clara. *A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação*: avaliação, desafios e perspectivas. Educação e sociedade, Campinas vol. 31, nº112, p.939-959, jun. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf.
12. Ação Educativa, 2003. 54 p.
13. FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
14. _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
15. _____. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
16. _____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
17. _____. *Pedagogia da esperança*: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
18. MACHADO, M. Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir se como política pública. *Em Aberto*, 2009. v. 22, p. 17-39.Disponível em: < http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1576/1268>, acesso em 20/02/2015.
19. MACHADO M. M.; RODRIGUES M. E. C. Vivenciando o referencial freireano na universidade. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n.37, p. 485-503, set./dez. 2012.

08

USO DO GRUPO FOCAL COMO TECNICA DE COLETA DE DADOS EM PESQUISA DO PROEJA

Iraci Balbina Gonçalves Silva
Leigh Maria de Souza
Instituto Federal Goiano
Agência financiadora: CAPES

Resumo

Este texto relata o grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa dentro do Projeto OBEDUC-CAPES nº 13.769. Esta pesquisa busca estabelecer diálogos entre as produções dos Programas de Pós-Graduação em educação da UFG, UFES, UnB e gestores e profissionais da escola básica envolvidos com as políticas e ações da EJA nas diferentes configurações de sua oferta, assumida pelas redes públicas nos sistemas municipais, estadual, distrital e federal e suas relações com o mundo do trabalho. O projeto tem como centralidade o fortalecimento, consolidação e aprofundamento das pesquisas no âmbito da EJA integrada à educação profissional, realizadas a partir da rede constituída pelo Edital nº 3/2006 Proeja Capes-Setec. O grupo focal, como técnica de pesquisa, utiliza sessões grupais de discussão, centralizando um tópico específico a ser debatido entre os participantes. A pesquisa focalizou a temática do PROEJA, desenvolvida com professores e coordenadores do IF Goiano. O grupo focal abrangeu quatro encontros em diferentes campi, planejado e avaliado conjuntamente. Ao final, foram realizadas a interpretação dos dados e a aproximação com os autores que subsidiaram o referencial teórico do estudo. Nas discussões, o grupo de pesquisadores destaca que o uso da técnica facilitou a abordagem da temática do Proeja, desconstruindo e reconstruindo conceitos na busca de respostas para as indagações dos pesquisadores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos PROEJA, Grupo Focal

Introdução

Na pesquisa em andamento intitulada: "Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais" que busca estabelecer diálogos entre as produções dos Programas de Pós-Graduação em educação da UFG, UFES, UnB e gestores e profissionais da escola básica envolvidos com as políticas e ações da EJA nas diferentes configurações de sua oferta, assumida pelas redes públicas nos sistemas municipais, estadual, distrital e federal e suas relações com o mundo do trabalho. No delineamento dessa pesquisa de matriz metodológica qualitativa, foram utilizados como procedimentos para a base empírica: revisão bibliográfica, análise de documentos, questionários, entrevistas e grupo focal com os professores que atuam com o PROEJA.

Neste relato, pretende-se apresentar a técnica de grupo focal como técnica adequada à coleta de dados em pesquisa qualitativa. Trata-se de um tipo de entrevista realizada em grupo. Estes são grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Essa técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo

processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados. Dentre as características gerais ressaltam-se o envolvimento dos participantes, as séries de reuniões, a heterogeneidade demográfica do grupo e a geração de dados e informações necessárias aos objetivos da investigação. (MARTINS, 2009, p.90).

A técnica do grupo focal foi utilizada na pesquisa com o Proeja no IF Goiano, enfocando suas possibilidades de contribuir para a coleta de dados em pesquisa qualitativa na temática do Programa da educação de jovens e adultos – EJA; e analisa as limitações e desafios na aplicação da técnica na investigação. As secções do grupo focal foram realizadas nos campus de Ceres, Urutaí, Iporá, Rio Verde e Morrinhos por diferentes pesquisadores do IF Goiano.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano foi criado em 2008, pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, resultando da integração de instituições que compunham a Rede Federal de Educação Tecnológica.

O Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – visa oferecer oportunidades educacionais tanto a jovens e adultos que ainda não finalizaram o ensino fundamental, como àqueles que já o completaram, mas que não concluíram nem o ensino médio nem um curso que os habilite em uma profissão técnica de nível médio instituído pelo o primeiro decreto, o 5478/2005, substituído pelo 5840/2006 aos dias atuais.

O Instituto Federal Goiano, assim como as instituições federais de educação profissional e tecnológica (EPT), convocadas a implantar o PROEJA, atuavam historicamente no ensino médio integrado aos cursos técnicos aos alunos egressos do ensino fundamental. O IF Goiano assim, como a grande maioria dessas instituições não havia atuado na modalidade EJA, até o surgimento do PROEJA, aspectos ressaltado por Moura e Pinheiro (2009, p. 96) no estranhamento da proposta do PROEJA, a qual envolvia instituições que, na maioria dos casos, nunca haviam trabalhado com a EJA; mesmo as que já tinham trabalhado com essa modalidade de ensino, não o faziam na perspectiva do currículo integrado, soma ainda o despreparo dos professores para trabalhar com essa modalidade. Cabe ressaltar que na Portaria N.º 2080/2005, o governo federal institui um percentual mínimo obrigatório de vagas que deveriam ser ofertados nessa modalidade de educação.

O *locus* da realizaçâo do grupo focal

A realização da técnica ocorreu nos quatros campi do IF Goiano, Ceres, Iporá, Morrinhos e rio Verde, locais em oferece a modalidade Proeja e que e se realiza a pesquisa. De acordo com o disposto na Lei, o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) integrou os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) de Rio Verde, Urutaí e sua respectiva Unidade de Ensino Descentralizada – UNED de Morrinhos, bem como a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE) – todos provenientes de antigas escolas agrícolas e uma Reitoria instalada em Goiânia, capital do Estado de Goiás. Apresenta uma estrutura pluricurricular, multicampi e descentralizada. que defini o território de abrangência das ações dos Institutos Federais.

No ano de 2010, o IF Goiano inaugurou o Câmpus Iporá, localizado na região Oeste de Goiás, e em 2014, os campi de Posse, Campos Belos, Trindade e os pólos de Ipameri, Cristalina e Catalão. E autarquia federal detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica. Apresenta uma estrutura adequada à oferta da educação profissional e conta com professores qualificados para atendimento da demanda. Atende atualmente mais de sete mil alunos.

Quanto às áreas de atuação acadêmica, IF Goiano tem como finalidade ofertar ensino público, gratuito e de qualidade, pautando-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Como instituições únicas e diferenciadas, o IF Goiano oferta uma diversidade de cursos, em diferentes modalidades e níveis de ensino: cursos de formação inicial e continuada, ensino técnico em geral, todos os tipos de Graduação (cursos de Tecnologia, Licenciatura e Bacharelado), bem como programas de Pós Graduação: especialização, mestrado e doutorado.

Além de qualificação profissional: cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores. Cursos de qualificação profissional articulada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos, incluindo oferta de educação no campo; cursos de qualificação profissional ou cursos técnicos articulados ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos; cursos técnicos integrados, subsequentes e concomitantes, articulados ao ensino médio regular, incluindo ofertas de educação no campo.

A faixa etária dos educandos atendidos é de 15 a 55 anos, numa proporção equilibrada entre indivíduos do gênero masculino e feminino. Na educação profissional técnica de nível médio, o IF Goiano atua, preferencialmente, na forma integrada, atendendo também ao público de jovens e

adultos, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovem e Adulto (Proeja).

O PROEJA como modalidade de ensino ofertado no IF Goiano

Dentre os programas, instituídos pelo Governo Federal por meio do Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, foi o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que tinha como proposta promover educação para aqueles que não a tiveram na idade regular. Para Lima Filho (2010, p. 114), esse programa é uma iniciativa pioneira, que não encontra precedentes na história da educação brasileira. Para ele, seu pioneirismo está no conjunto composto pela integração da EJA com a educação profissional, na proposta do currículo integrado, com obrigatoriedade de oferta de vagas na Rede Federal de educação tecnológica.

Esse Decreto, além de determinar que as Instituições Federais de Educação Profissional Tecnológica deveriam ofertar estes cursos, possibilitava a articulação apenas da educação profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio. O Decreto nº 5.840/2006 prevê especificamente para o PROEJA, as possibilidades de articulação considerando as formas integradas e concomitantes, portanto, o Documento Base sinaliza para que se busque caracterizar a forma integrada, que se traduz por um currículo integrado. Por meio desse decreto o Programa passou por uma reestruturação que ampliou a sua abrangência e mudou sua denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BRASIL, 2006).

A implantação do programa no IF Goiano ocorreu em meio a grandes perspectivas, possibilidades e desafios devido a inexperiências do trabalho com essa modalidade de ensino. Apesar do Decreto instituindo o Proeja na Rede federal ter sido publicado em junho de 2005, no IF Goiano, formado pelos CEFET Rio Verde, Urutai, Uned Morrinhos e a Escola Agrotécnica de Ceres começam a ofertar do Proeja somente no ano de 2006. Sendo no Cefet Rio Verde, segundo semestre de 2006, em parceria com a Secretaria Estadual de educação; o Cefet/Urutai em junho de 2007 e na UNEd Morrinhos em fevereiro de 2007.

Todos esses campus se localizam em regiões que possui representatividade e desenvolve papel importante na diversas regiões onde se encontram localizados. Desde então, muitos desafios têm surgido no sentido de enfrentar e contrapor a dualidade histórica presente no sistema educacional

brasileiro. Por força de decreto, o público da Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte do quadro discente de algumas dessas instituições, como é o caso específico do IF Goiano de Urutaí.

Com relação à experiência do Proeja no IF Goiano, algumas questões se apresentam, por exemplo, a dificuldade na formação das turmas, pois as vagas oferecidas, desde o início da implantação do programa em 2006, não foram preenchidas na sua totalidade e dentre os que entram nem todos permanecem e concluem o curso com êxito, na sua totalidade jovens adultos e predominantemente de jovens atendidos é de 18 à 29 anos, numa proporção equilibrada entre indivíduos do gênero masculino e feminino. Estes e outros aspectos que o projeto de pesquisa do qual esse relato faz parte, pretende discutir uma vez que tem como centralidade o fortalecimento, consolidação e aprofundamento das pesquisas no âmbito da EJA integrada à educação profissional, realizadas a partir da rede constituída

O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa PROEJA

Nesta pesquisa, de natureza qualitativa a investigação compreendeu duas etapas para a coleta das informações. Baseou-se em grupo focal com análise temática para a coleta de dados, além de outras fontes, como a pesquisa documental e bibliográficas. A primeira caracterizou-se pela análise documental e pelo aproveitamento de dados coletados pela pesquisa do Projeto OBEDUC-CAPES nº 13.769[118] , a segunda etapa compreendeu a realização de grupo focal com os professores e coordenação do curso nos campus Rio verde, Ceres Iporá e Morrinhos.

Nos últimos anos a técnica de grupo focal aparece com freqüência nas pesquisas educacionais por se constituir uma forma prática, fácil e rápida de se ter contato com os sujeitos que se quer investigar. Tem como objetivo a discussão de um tema especifico. O grupo focal também chamado de entrevista focalizada de grupo, entrevista profunda em grupos e reuniões de grupo. O grupo focal, como técnica de pesquisa, utilizou sessões grupais de discussão, esse se constitui em tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, que privilegia a observação e o registro de experiência e reações dos participantes. Embora definido como entrevista, "o focus group pode ser visto como uma combinação da entrevista individual e da observação participante" (GIL, 2009).

Gatti (2005) comenta que, desde os anos 1920, o grupo focal é empregado como técnica de pesquisa em marketing. Os registros apontam que a origem do GF foi descrita e publicada no ano de 1926, em um trabalho de Bogartus, nas Ciências Sociais, como entrevistas grupais. Posteriormente, utilizadas e descrita nas entrevistas grupais focalizadas realizadas pelo sociólogo Robert K. Merton para estudar o moral de soldados norte-americanos durante a

[118] Projeto OBEDUC-CAPES nº 13.769. "Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais"

segunda guerra mundial e para investigar o potencial de persuasão da propaganda de guerra para as tropas. (Merton: Kendal,1946). E, em 1952, Thompson & Demerath estudaram sobre fatores que afetavam a produtividade de trabalhos em grupo. Somente a partir da década de 1970 e 1980 que passou a ser utilizada pela academia e em pesquisas sem fins lucrativos como técnica de pesquisa em marketing tendo sido utilizados nos últimos anos. No início dos anos 1980, foi redescoberto e adaptado, como meio de pesquisa, à investigação científica nas ciências sociais e humanas.(GATTI, 2005). Nos últimos anos sua utilização como fonte de dados primários vem se intensificando em vários campos como educação, sociologia, ciência da saúde, comportamento organizacional(STEWART et al.,2007). Na área de marketing, a mídia utiliza largamente a mesma técnica, valorizando-a pelas condições de baixo custo para sua operacionalização e pela rapidez em obter dados confiáveis e válidos

A equipe de pesquisadores utilizou-se como instrumentos: a convocação intermediado por um membro de pesquisadores do próprio campus;, Guia Temático de questões centralizando temáticas do Proeja como: formação, currículo; dificuldades; alegrias/vitórias; relação do trabalho e a continuidade do programa. Além de um Guia de avaliação da cada sessão e preparação do ambiente. A utilização desta técnica permitiu a obtenção de dados e informações qualitativas, fornecendo aos pesquisadores uma grande riqueza de informações qualitativas sobre o Proeja. O objetivo principal dos pesquisadores foi desvendar as percepções dos participantes sobre a temática do Proeja em discussão.

De acordo com Gil (2009):

> no decorrer da técnica os participantes interagem entre si num processo de discussão que é observado e registrado pelo moderador, que é alguém integrado ao grupo. Assim, ao final, obtêm-se informações não apenas a cerca do que as pessoas pensam, mas também em relação ao que sentem e como agem. (GIL,2009, p.84)

É uma técnica que favorece a troca entre participantes e pesquisador, a partir da discussão de uma temática definida, e por ser elaboradas por varias pessoas, permite a interpretação de crenças, valores, conceitos, conflitos, confrontos e pontos de vista. Para além da coleta de dados o grupo focal se constitui foro que facilita expressão das características do grupo pesquisado.

Os pesquisadores apontam outras vantagens dos grupos focais, como a eficácia da técnica na obtenção de informações qualitativas, relativamente complexas, com um mínimo de interferência dos pesquisadores (RALLIS; ROSSMAN, 1998; MORGAN, 1997).

Ressalta-se que como o GF como uma técnica de pesquisa que utiliza sessões grupais de discussão, centralizadas num tópico específico, que é debatido entre os participantes. Faz-se necessária uma série de requisitos que organizam os momentos grupais, conduzindo-os e os direcionando ao objetivo da pesquisa. A condução das

sessões do GF requer um rígido planejamento, pois são muitas as decisões que necessitam ser tomadas (KRUGER, CASEY, 2009).

Dentre essas decisões estão: Definição dos objetivos, composição do grupo, escolha do moderador e relator, roteiro da entrevista e definição do local, data e tempo de duração.

Na aplicação da técnica, as seções duraram em torno de quatro horas, todas foram gravadas e aconteceram no espaço dos campi com dois ou mais pesquisadores, sendo um moderador e os outros relatores. Em cada seção a leitura coletiva assinatura do termo a elaboração foi realizada no inicio do encontro, sendo ele aprovado e assinado por todos professores presentes. Esse cuidado ético fez com que o grupo percebesse a condução séria, sigilosa e de respeito entre as colaboradoras, nas discussões grupais. No sentido de assegurar confiança entre os professores e fortalecer o sentimento de empatia vivenciado no grupo, o redator explicou sobre a pesquisa, a importância da colaboração de todos e também como se processaria a discussão. Solicitou ainda, autorização para gravar. Todos esses Esse cuidados possibilitou o desenvolvimento da técnica e a colaboração dos professores. O Resultado ficou evidenciado nos relatos avaliativos dessa etapa compartilhada entre os pesquisadores no momento da avaliação.

Neste projeto, o grupo de pesquisadores definiu previamente os temas que permeariam as discussões no grupo focal: Formação: é importante a formação para o Proeja? Por que? O que você fez para a sua formação para atuar EJA/PROEJA? A carga horária que destinou para a formação em EJA/PROEJA; Currículo: como você avalia o currículo do PROEJA? Precisa ser alterado? Por que? Para que? Dificuldades do trabalho no Proeja: Quais são as dificuldades do trabalho no Proeja? Quais são alegrias/vitórias do trabalho com o Proeja? Relação do trabalho no IF Goiano com a atuação específica no Proeja. Continuidade do Programa - O Proeja deve continuar? Por que? .Foram convidados a participar todos os professores e coordenadores do Proeja, em cada unidade pesquisada. Esses participantes compartilham das mesmas características tais como nível de escolaridade, condição social, ou são todos envolvidos na modalidade Proeja.

Em cada seção, em um total de quatro realizadas, o grupo focal foi dirigido por dois pesquisadores: um conversando e o outro registrando. Para tanto, foram utilizadas questões norteadoras para os debates, as quais fizeram parte, os temas identificados no planejamento da discussão, acima elencados. No sentido de para buscar opiniões, experiências, idéias, observações e outras informações. O pesquisador incentivou a participação de todos e conduziu a discussão de modo que esta se manteve dentro da temática previamente selecionada. O entrevistador grupal exerceu um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, didática, ou seja, com cada membro. Ao contrário, o moderador de um grupo focal assume uma posição.

Os pesquisadores relataram que no desenvolvimento de cada encontro, em cada campus, os professores apresentavam-se num clima acolhimento e de receptividade, e consideram esse aspecto fundamental para a coleta dos

dados. Evidenciou-se em todos os grupos mantiveram discussões produtivas, gerando um volume considerável de informação. Os professores sentiram esse momento como espaço compartilhamento das ideias e autoconhecimento de um assunto que era do interesse de todos envolvidos no grupo.

Conclusão

Contatou-se que os grupos focais como uma técnica que os ajuda na investigação de crenças, valores, atitudes, opiniões e processos de influência grupal, bem como dá suporte para a geração de hipóteses, a construção teórica e a elaboração de instrumentos usada quando o foco de análise do pesquisador é o grupo. Porém, como alertam os pesquisadores que essa técnica ainda estão predominantemente apoiadas nas experiências individuais dos pesquisadores e não em estudos sistemáticos que poderiam lançar luz para aqueles que tencionam desenvolver e conduzir grupos focais.

É importante ressaltar, que a utilização dessa técnica com professores do Proeja, para a obtenção de dados, tornou-se fundamental a organização e o planejamento que contribuíram para obtenção de resultados efetivos na aplicação da técnica. Desta forma, os pesquisadores prepararam cuidadosamente cada etapa do desenvolvimento do trabalho e foram relevantes para a coleta de dados. Foram etapas importantes realização de reuniões com a equipe de pesquisadores na preparação da técnica, com discussão das questões norteadoras, o objeto e os objetivos da pesquisa e a forma de condução da reunião.

Outra etapa importante foram os momentos de análise e discussão dos dados obtidos com o GF que foram ricos e após analisados com os propósitos considerados, foram incorporados ao conjunto de dados obtidos mediante outros procedimentos no sentido de confrontá-los ou complementá-los. Assim procedendo, os dados se tornaram mais robustos, já ampliou tanto o conjunto de fontes quanto os informantes. Foi importante se apropriar da temática Proeja; a preparação da equipe e do ambiente para atender as necessidades dos professores, permitindo assim, que os participantes tivessem sua atenção totalmente direcionada para foco da discussão. A postura de registro dos discursos dos professores quanto da linguagem gestual foi salutar ao trabalho.

Nas discussões, o grupo de pesquisadores destacou como pontos positivos a condução ao pensamento crítico e ao processo de desalienação; e a possibilidade desta técnica desvelar significados singulares e a que se relacionam, sob o ponto de vista dos sujeitos pesquisados. Destaca-se que o grupo focal facilitou a abordagem da temática do Proeja, desconstruindo e reconstruindo conceitos e buscando novas respostas para as inquietações do grupo de professores. Ao final, foram realizadas a interpretação dos dados e a aproximação com os autores que subsidiaram o referencial teórico do estudo.

Referencias bibliográficas

1. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio: documento base. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: Acesso em: 05 jul. 2015.
2. DEBUS, M. Manual de excelência em la investigación mediante grupos focales. In: ESPERIDIÃO, Elizabeth. Reflexões sobre a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa. São Paulo: Fundação Editora de UNESP, 2004.
3. FREITAS, Henrique M. R de; OLIVEIRA, Mirian. Uma aplicação de grupo focal: planejamento versus realização, 1998
4. GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília, DF: Líber Livro, 2005. 77p.
5. GIL, A.C. Estudo de Caso. São Paulo: Atlas, 2009
6. MERTON, Robert K.: KENDAL, Patricia L. The focused interview. American Journal of Socioloy, 51,p.541-555,1946
7. MARTINS, Gilberto de Andrade. THEÓPHILO, Carlos Renato. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. 2. ed. São Paulo, Atlas, 2009. 247 p.
8. MORGAN, D.(1997). Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications
9. KRUEGER, R.A., & CASEY, M.A. Focus groups: A practical guide for applied research, 4th edition. Thousand Oaks, CA: Sage. (2009).
10. MARTINS, Gilberto de Andrade. THEÓPHILO, Carlos Renato. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. 2. ed. São Paulo, Atlas, 2009. 247 p.
11. ROSSMAN, G.B.; RALLIS, S.F. Learning in the field: An Introduction to qualitative research. Thousand Oaks, CA:Sage, 1998.
12. STEWART, David W. SHAMDASANI, Prem. N.: ROOK, Dennis. W. Focus groups: theory and practice. 2. Ed. Thousand Oaks: Sage, 2007.

Simpósio temático 15

Sociedade, Cultura, Educação e Violência

Coordenação: Silvia Rosa da Silva Zanolla; Simei Silva Araújo; Margareth Gomes Veríssimo

Comunicações

1. *A escola moçambicana e a construção da cidadania* - Eduardo Moisés J. Humbane
2. *Educação e a sociedade integrada: implicações da pseudoformação e indústria cultural* -Rone Clei da Silva Santos
3. *Formação estética musical e indústria cultural: um estudo formativo abrangente com base na teoria crítica adorniana* - Eliton Perpétuo Rosa Pereira
4. *Sobre as possibilidades formativas da escola: reflexões a partir do pensamento filosófico e social de Theodor Adorno* - Regiane Ávila

Simpósio Temático 15
SOCIEDADE, CULTURA, EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA.

Dra. Silvia Rosa da Silva Zanolla
Professora na Graduação e da Pós-graduação (FE/UFG).
silviazanollaufg@hotmail.com

Simei Silva Araújo
Professora Adjunta/DE FE/UFG.
E-mail: simeiaraujo@hotmail.com

Margareth Regina Gomes Veríssimo de Faria
Professora - Centro Universitário de Anápolis e PUC-GO
E-mail: margarethverissimo@gmail.com

Resumo

O Simpósio Temático **Sociedade, Cultura, Educação e Violência** agrega estudos, pesquisas e debates ao XXII Simpósio da Faculdade de Educação - **Ciência e Formação: utopias e desencantos;** propõe estudar, debater e pesquisar fenômenos relativos à relação entre violência e educação na interface com fatores sociais, culturais, subjetivos, objetivos e formativos, como resistência às diversas dimensões da barbárie na sociedade atual; considera como importantes as diversas áreas do conhecimento:Filosofia, Sociologia, História, Psicologia, Psicanálise e Arte; pauta-se no estudo da relação entre sociedade e indivíduo; na reflexão entre o trabalho e as contradições da cultura e seus desdobramentos inerentes à constituição do sujeito.

A proposta temática **Sociedade, Cultura, Educação e Violência** compreende a educação como trabalho amplo de criação e contradição, vinculada à formação cultural em busca de sujeitos autônomos e emancipados; que possam se posicionar criticamente diante das desigualdades sociais, da violência física, psicológica e ocultada, camuflada pelas ideologias. Esta perspectiva possui como tema matricial a violência e seus desdobramentos a subtemas como: tecnologias, diversidade, saúde mental, drogadição, preconceito, estética, envelhecimento, pena de morte, menoridade penal, adolescência e infância. Portanto, reconhece-se como importante a diversidade teórico-metodológica e multidisciplinar, bem como, a disposição ao debate entre diferentes áreas como pressupostos básicos para a luta contra a desumanização que assola a sociedade atual.

Referências

1. ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.
2. _____. Sociedade, Indivíduo, Grupo, Família, Preconceito, Ideologia. In: _____. Temas Básicos de Sociologia. São Paulo: Cultrix, 1973, p. 45-184.
3. COSTA, J. Violência e Psicanálise. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
4. CROCHIK, J. L. Preconceito - Individuo e Cultura. São Paulo: Rose editorial, 1997.
5. FREUD, S. (1929/1930). *El malestar em la cultura*. In:_____. Obras Completas. V. 3, Madri: Biblioteca Nova, 1973 a, p. 3017-3067.
6. MARX, K & ENGELS, F. A produção social da consciência. In: A Ideologia Alemã. São Paulo: Hucitec, 1999.

01

A ESCOLA MOÇAMBICANA E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Eduardo Moisés Jamisse Humbane
Aluno do PPGS, da FCS da UFG e assistente na
Universidade Pedagógica de Moçambique.
Bolsista da CAPES
humb.academia@gmail.com

Resumo

Em Moçambique, pouco mais de 25 anos depois do início da era da democracia liberal, há a perceção generalizada de que a democracia não decola, sendo uma das razões a falta de mobilização dos cidadãos para participarem na vida pública, nas sua múltiplas formas. No artigo procura-se compreender se a educação escolar, ao longo da história, desenvolveu nos moçambicanos o capital de saberes sociopolítico imprescindível para eles se situarem enquanto sujeitos ativos, num quadro social de dinâmicas democráticas. No final do artigo parece ficar evidente que a educação escolar, no passado e no presente, não é parte do processo de desenvolvimento de uma cidadania emancipada, mas, pelo contrário, é o espaço em que se forja o conformismo social.

Palavras-chaves: Educação, cidadania, capital de saberes, sujeito político

Introdução

Em Moçambique, nos meios intelectuais, debate-se sobre o seu processo de democratização, no qual parece emergir o consenso de que os moçambicanos evidenciam uma postura cívica problemática: eles estão ausentes da esfera pública, enquanto atores políticos que procuram pontuar as suas aspirações. CASTEL-BRANCO (2009), um dos mais destacados intelectuais envolvidos no debate, sustenta que o grande desafio que se coloca hoje ao país é o da (falta de) mobilização, organização e participação política dos cidadãos.

Explica o autor, a cidadania requer "um ambiente de pluralismo, mas é temperada e forjada na luta pela conquista e construção desse espaço plural" (CASTEL-BRANCO, 2009, p.11). É por isso, assegura, a democratização em Moçambique não avança porque não há cidadania, cuja essência, enfatiza, é a participação responsável por parte dos cidadãos na reflexão, debate e luta política sobre as opções, caminhos e direções para a vida política, econômica e social e cultural, no exercício de influência direta sobre as decisões públicas e sociais e sua implantação, monitoria e avaliação.

Explicam Berger e Luckmann (2004) a educação é das principais instituições sociais que dota os indivíduos de um sentido de mundo que por sua vez determina o comportamento social desses mesmos indivíduos. Assim, no caso de Moçambique, pode ser colocada a seguinte questão: a educação escolar tem procurado desenvolver um sentido de mundo que contribua para a emergência

daquele cidadão que possa interpretar o jogo democrático e comportar-se de acordo com os valores a ela subjacente ou, se pelo contrário, tem tido o desiderato de produzir o já referido cidadão passivo? Esta questão ganha particular relevância se considerarmos, como refere Cruz, citado por Fonseca (2001) que a educação para os valores e pelos valores da cidadania e da democracia pressupõe tornar a educação, ela própria, mais cívica e democrática. Neste artigo, a partir da leitura de bibliografia especializada e da análise de documentos de política educativa de Moçambique vamos discutir esta questão.

Educação e Cidadania: que Vínculos?

Nas ciências sociais, na discussão sobre a cidadania, é incontornável a abordagem de Marchal (1967), que a vê como a articulação de três direitos: civis, políticos e sociais[119]. A partir do autor, percebemos que que eles progrediram de forma concomitante com o capitalismo. Com efeito, na Inglaterra, os direitos civis surgem como uma conquista da burguesia na sua luta contra os poderes então instituídos, e só num segundo momento foram alargados à toda a população. Realmente a burguesia, já hegemónica, nos séculos subsequentes, gradualmente, concedeu às populações quer direitos políticos quer sociais, tanto para a promover uma relativa paz social como para a criar mão-de-obra qualificada e poder aquisitivo, condições imprescindíveis para viabilizar e dar vigor ao capitalismo.

A ideia de cidadania enquanto uma concessão, como via única para a aquisição da cidadania, é bastante questionada. Filho (1998) apresenta a filósofa Hannah Arendt a conceber a cidadania doutro modo, enquanto "direito a ter direitos". Vejamos:

> [Em Arendt (1987)] Embora direito fundamental, a cidadania precisa ser conquistada; não é dada, resulta de um agir conjunto, é uma construção coletiva, opondo-se portanto, à conceção, ao privilégio. Não sendo conceção não pode ser revogada ou retirada. O conceito de cidadania em Arendt possui uma abrangência universal, nada tendo a ver com território ou nacionalidade. É uma qualidade de ser humano, mas que com ele não nasce – precisa ser conquistado. Ou seja, ninguém nasce cidadão; torna-se cidadão. A cidadania não é uma qualidade natural bem apenas do individuo, ao contrário, é social. (FILHO, 1998, p.108)

[119] Os direitos civis são os direitos enfocados na liberdade individual e incluem as liberdades de movimento, de imprensa, de pensamento e de fé, bem como os direitos à propriedade, a conclusão de contratos e a justiça. Os direitos políticos se relacionam com o direito de participação no exercício do poder político, sendo-se ou membro dos corpos dirigentes ou eleitor desses corpos. Finalmente, os direitos sociais se referem ao direito de um mínimo de bem-estar econômico, segurança e ao direito de participar plenamente na herança social e levar a vida de um "ser civilizado", de acordo com os padrões que prevalecem na sua sociedade.

Dagnino (1994), influenciada por Arendt propõe uma "nova cidadania", radicalmente diferente do conceito hegemónico de cidadania, de cunho liberal, que apresenta com um forte enfoque jurídico e baseada sobretudo na relação Estado-individuo, que não é mais do que a atribuição de direitos pelo Estado aos cidadãos, incluindo-os no sistema político/jurídico. Efetivamente, na "nova cidadania", ela não é mais vista como concessão mas como "estratégia política" dos "não cidadãos", aqueles sem direitos, para fazer emergir novos direitos.

Dagnino (1994), a propósito, explica que discutir a cidadania é reivindicar a ampliação e aprofundamento da noção de democracia, de forma a incluir o conjunto das práticas sociais e culturais. A concepção de democracia portanto deve transcender o nível institucional formal e se debruçar sobre o conjunto das relações sociais. Como se vê, a nova cidadania é mais de cunho cultural, no sentido de que enfatiza a subjetividade, as práticas sociais, a vida quotidiana dos indivíduos, o que explica que a partir dela despontem novos sujeitos (mulheres, desempregados, homossexuais, etc.) e novos temas (aborto, distribuição equitativa da renda, escola de qualidade para todos, etc.), em última análise, novos direitos.

É uma cidadania, por conseguinte, que ultrapassa o binómio Estado-Individuo (o que não quer significar que não o inclui) e abarca a sociedade como um todo. É uma cidadania que implica uma nova sociabilidade, porque ao procurar enquadrar as (novas) relações sociais, transforma práticas enraizadas contraproducentes e injustas, noutras mais justas e igualitárias. O que esta em causa portanto não é só incluir o indivíduo no sistema sociopolítico, mas o indivíduo construir e reconstruir esse mesmo sistema, a partir das suas aspirações. De uma cidadania de "cima para baixo" se passa para uma cidadania "de baixo para cima".

Passemos a discutir o vínculo entre a cidadania e a educação. Nos suportaremos em Arroyo (1987), um pensador crítico e em Dubet (2005), mais conservador. Arroyo (1987) elucida que a educação foi sempre pensada como mecanismo central na construção da nova ordem social. Na verdade, os teóricos liberais vêm-na como pré-condição para a cidadania, dado que ela "produz" o individuo, ao desenvolver nele a subjetividade a partir da qual se percebe e se posiciona no mundo. Ela se tornou, portanto, nesses sistemas políticos, num mecanismo de controlo social.

Mas que características apresenta esta educação? Explica Arroyo (1987), por um lado procura racionalizar a vida económica, a produção, o tempo, o ritmo do corpo e a produção da mercadoria trabalho e, por outro, partindo do pressuposto de que sociedade é uma comunidade que

visa o bem comum, é bastante normativa, insistindo numa educação para o dever social, para o bem comum. Aqui, educar para a cidadania se circunscreve apenas a cultivar o senso de valor moral.

Esclarece Arroyo (1987), trata-se de uma educação em que não se presta atenção às desigualdades e, quando se presta, se insiste na cooperação nas desigualdades. Por isso, como resultado desta educação, nas sociedades liberais, a "a realidade do poder, da tirania e da opressão são aceitas como fazendo parte do convívio social" (ARROYO, 1987, p. 60). Crítico, o autor defende que só se educará para a cidadania emancipada se se superar o moralismo e se apresentar "a sociedade como uma construção histórica trespassada por conflitos, antagonismos e lutas, onde a questão do poder está sempre presente, exigindo ser equacionado e socializado" ARROYO (1987, p. 61).

Passemos a Dubet (2008), que clarifica que a universalização do acesso à educação não implicou necessariamente a democratização da escola, como a possibilidade todos significativamente se beneficiarem dela. Na verdade, a escola de hoje produz os alunos "vencidos", os fracassados, geralmente originários das classes populares, que acabam destinados para serem subalternos, dominados, enfim para a pobreza e precariedade, se se considerar que vimemos na sociedade "meritocrática"

Para Dubet (2008) urge reverter este quadro, totalmente injusto, desumano e impeditivo de uma sociedade mais harmônica e economicamente mais competitiva. Na verdade, a escola é falsamente meritocrática e de oportunidades iguais para todos. Ela trata igual pessoas diferentes, sobretudo nos seus capitais cultural e social. Assim, Dubet (2008) propõe que a escola resista à violência do mérito e consiga que todos os alunos, independente do seu desempenho escolar, a aprendam uma cultura comum, que seria o mínimo para eles se tornarem cidadãos com certa dignidade. Sem ser concludente, o sociólogo sugere que nesta cultura comum se encorpariam aspetos científicos e cívicos.

Se Arroyo (1994) é um pensador crítico, próximo do marxismo, que percebe a educação dentro da luta de classe e por isso a critica severamente propondo mudança radical, vemos em Dubet (2008) uma postura mais conservadora. Embora ele reconheça o fracasso da educação enquanto espaço de emancipação social, a sua proposta não vai no sentido de rutura com ela, mas no da reparação, através da *cultura comum*. Parece-nos, embora se possa criticar as limitações e a aparente falta de clareza sobre a tal *cultura comum*, nos parece positivo na ideia a visão de que aos alunos seja socializado o saber científico na sua forma mais avançada, claramente um fator de emancipação social.

Sociedade, Escola Cidadania, o Processo Moçambicano

No caso de Moçambique, como se articulam sociedade, escola e cidadania? Comecemos pelo período colonial. À África, como se sabe, o sistema mundo, no contexto da colonização, atribuiu função subordinada e complementar, o que moldou o sistema colonial que foi construído, caracterizado por Cabaço (2007) como uma estrutura social tendencialmente dual, passando a haver, em paralelo, duas sociedades diferenciadas: a dominadora e a dominada.

A partir de Golias (1993) e Mondalne (1995) notamos que na educação colonial, refletindo o carácter dual da sociedade colonial, havia dois tipos de ensino refletido dois tipos de educação, para preparar indivíduos para funções sociais distintas: a educação para os portugueses era para a elite colonial, organizada para atender a valores e padrões aristocráticos e a outra, para o indígena, realizada pelas escolas das missões católicas[120], era para a instrumentalização técnica (aprender a ler e a escrever) e a *domesticação* do africano, fazendo deles um povo dócil e leal a Portugal, facilitando-se os desígnios coloniais. Este ensino não tinha nenhuma preocupação formativa, no sentido de socialização do saber científico na sua forma mais desenvolvida.[121]

Partilhamos, por conseguinte a visão de FERREIRA (1977) de que Portugal associa-se à igreja no "seu dever de educar" porque era necessário um mínimo de educação que europeizasse os africanos, para se conseguir impor uma ordem social, sem que eles, no entanto, assimilassem a cultura e técnicas europeia com demasiado sucesso, o que ameaçaria a ordem social vigente. Tratou-se duma aculturação estritamente controlada.

Passemos a outro período. Em 1975, com a independência nacional, inicia a I República. Ascendeu ao poder a FRELIMO, um partido marxista. Por consequência, houve importantes transformações na educação, como a nacionalização e construção de escolas, o desenvolvimento de programas de ensino e de programas de alfabetização, a formação e recrutamento de professores, etc.

[120] A partir dos acordos A *Concordata* (1940) e *Estatuto Missionário (*1941) entre Portugal e a Santa Sé, se oficializou a responsabilidade da Igreja na implementação do ensino rudimentar (também designado de adaptação), especifico para os africanos.

[121] A partir de MONDLANE (1995), percebemos que o sistema escolar português foi montado praticamente de forma a impedir a progressão dos autóctones para além do Ensino Primário. Na verdade, nele existiam bastantes barreiras, senão vejamos: *culturais*, na medida em que muitas matérias eram estranhas ao mundo cultural dos africanos; *linguísticas*, dado que embora em certos casos se recorresse às línguas africanas, a língua oficial de ensino era o Português; *etária*, as crianças geralmente entravam tardiamente para a escola e o Ensino Primário ocorria em sete anos, o que praticamente tornava impossível a sua conclusão antes dos 14 anos, idade oficial de ingresso no nível subsequente; e finalmente, *financeiras*: o custo da escola era francamente insuportável para as famílias africanas.

O discurso oficial defendia que esta expansão (significativa) da educação escolar constituía uma conquista política. No entanto, MAZULA (2005) e CASTIANO et. al (2005) têm uma justificativa diferente. Para eles, ela foi forma de extensão da hegemonia política à todo o território nacional. A escola era um meio para mudar a mentalidade e comportamentos. Ela foi escolhida como lugar para divulgação e consolidação do trabalho ideológico da FRELIMO, esse poder emergente, que procurava implantar-se e afirmar-se.

Uma questão se impõe: quais eram as finalidades daquela educação? Qual era o tipo de cidadão que a escola deveria formar? A resposta é inequívoca: a formação do *Homem Novo*, entendido como "o homem liberto das ideias velhas, da mentalidade adulterada pela ideologia colonial fascista e tribal-feudal, (é) o homem formado nas ideias e na prática do socialismo." (MACHEL, apud CIPRIANO, 2010, p. 9). Como se depreende, tratou-se de um ensino com um carácter marcadamente ideológico[122], que objetivava desenvolver a "consciência social", considerada imprescindível para as transformações revolucionárias, ou seja, para a edificação da sociedade dita socialista.

Finalmente, nos debrucemos sobre último período. Em 1990 inicia a II República, com a aprovação de um novo texto constitucional que representou a transição do anterior sistema de orientação socialista para um estado de direito democrático e de economia liberal. Falemos sobre as consequências decorrentes na educação.

Em 1992 é aprovada a lei 6/92 do SNE, que revogou a lei 4/83 que criou o SNE, para responder ao cenário interno e externo[123]. A nova lei, como ela o refere, visa "reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na lei 4/83, às atuais condições sociais e económicas do país". Parece-nos, são fundamentalmente duas as inovações: a *despolitização da educação* e a *emergência de novos atores na educação*.

Na lei 6/92 há como que uma despolitização da educação, não se vêm marcas claras de uma ideologia política subjacente. Como se percebe a partir de Gentili (2013) o neoliberalismo procura

[122] Embora seja importante considerar que nele havia também a preocupação com a socialização do saber técnico-científica.

[123] Neste período, explica CASTIANO et al (2005), passam a ser atores importantes na educação em Moçambique as organizações estrangeiras, levando a que o estado moçambicano perdesse protagonismo na elaboração de suas próprias políticas educacionais. Por via delas o neoliberalismo entrou para o país. Segundo Lomnitz e Melnick apud TORRES (1995), o neoliberalismo está associado a programas de ajustamentos estruturais, definidos como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo BM, FMI e outras organizações financeiras. Estes programas consistem de recomendações de política pública, que incluem, entre outros, a redução do gasto governamental, as desvalorizações das moedas para promover a exportação e um aumento das poupanças públicas e privadas. O aspeto central é a redução drástica do sector estatal, especialmente mediante a privatização dos serviços públicos. Na experiência de Moçambique, de forma geral, todos estes aspetos mencionados estiveram presentes no seu PRE, sob a égide do FMI, em 1987.

despolitizar a educação dando-lhe um carácter mercantil, entenda-se articulando a escola e os mercados, visando colocar a primeira ao serviço da última. Na verdade o modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, o *entrepreneur*, o consumidor.

Em Moçambique de facto as reformas educacionais em curso bem como os discursos hegemónicos das elites governamentais e empresariais, corroboram com GENTILI (2013): há uma grande tónica na profissionalização do ensino (na dimensão económica do conhecimento, no saber fazer instrumental, na competência técnica) e na melhor articulação entre este e os mercados. Os "mercados" são a referência para pensar e fazer a educação!

Relativamente ao segundo aspeto, a partir da lei 6/92 há a emergência de novos atores na educação. O Estado deixou de ter monopólio de intervenção. Associações, igrejas, singulares, etc. passam a participar, direta ou indiretamente. Entretanto, embora reconheçamos os alguns ganhos de ordem pedagógica com a emergência destes actores, a grande expectativa governamental é que as famílias se tornem cofinanciadoras da educação[124], o que corrobora a visão de Gentili (1995), segundo a qual neoliberalismo ataca a escola pública ao impor um conjunto de estratégias privatizantes, o que é feito por via da aplicação de uma política de descentralização autoritária[125].

Considerações Finais

Neste percorrer histórico da educação em Moçambique, vemo-la, como já pontuado por Arroyo (1994) a fazer parte do processo constitutivo da sociedade moçambicana. No período colonial, por meio da educação, procurou-se construir uma racionalidade a partir da qual os indivíduos agiriam de modo que se viabilizasse a sociedade colonial. Efetivamente, com base numa educação bastante normativa, cujos valores e práticas assentavam na *domesticação* dos autóctones, vimos um intenso esforço no sentido de *formatação* das mentes dos moçambicanos, tornando-os alienados, submissos, autoflagelados, etc. tudo com vista a se tornarem fiéis, a amarem o projeto de sociedade que os colonizava.

Tal como no passado colonial, vimos um claro alinhamento entre o quadro politico-ideológico e a educação escolar, no pós independência. Com efeito, a FRELIMO, imbuída de forte

[124] Em Moçambique as famílias em geral são comummente «convidadas» a agirem como mão-de-obra barata quando se trata de construir ou reparar construções escolares, particularmente nas zonas rurais. O outro aspeto é que embora as matrículas no Ensino Primário sejam gratuitas, é comum a solicitação aos pais para contribuírem financeiramente para a "ajudar" a escola a fazer face a certas despesas, como reparação de mobiliário escolar, pagamento de funcionários que não sejam do quadro, realização de confraternizações, etc.
[125] No caso de Moçambique este quadro normativo não foi alvo de ampla discussão e consenso social, mas resulta em grande medida dos ditames no quadro da cooperação internacional.

propósito de transformação social revolucionária, apostou fortemente na educação. A esta cabia desconstruir o homem "domesticado" pelos valores coloniais e em seu lugar fazer nascer o *Homem novo*, aquele que não só se encontra livre dos valores implantados pelo colonialismo mas também o está de certos valores "idealistas" da sociedade de matriz africana[126]. Este homem novo deveria, religiosamente, entenda-se acriticamente, assumir os novos valores revolucionários. Esta educação, por conseguinte, embora diferente no conteúdo, não supera totalmente o autoritarismo e preconceito da escola colonial.

A educação escolar actualmente vergar-se aos ideais neoliberais. Aparentemente neutra do ponto de vista ideológico mas, na verdade desenvolve uma subjetividade no indivíduo, a partir da qual este se torna um "não consciente" ao naturalizar a ordem social prevalecente, um conformista e alguém com o sentido de que deve colocar-se no lugar que lhe é estritamente reservado: ser mão-de-obra acrítica. Ela é, claramente, o espaço de produção e reprodução da ideologia neoliberal. Hoje, o que importa é o saber fazer instrumental e não o saber ser e estar, o saber posicionar-se criticamente.

Na verdade, ao longo história, vimos um Estado, os grupos que o dominam, concebendo a cidadania como uma concessão, isto é, a eles coube e cabe a prorrogativa de determinar os limites da cidadania. A cidadania jamais foi concebida como espaço de forja de sujeitos ativos, que vão pelejar, num processo de baixo para cima, por um ideal de sociedade. Bem pelo contrário, o pensamento autónomo, critico, independente não foi e não é estimulado.

Não vemos por conseguinte a escola tendo como fim último o municiamento dos indivíduos de capital de saberes sociopolíticos, preparando-os tanto do ponto de vista teórico e prático para, primeiro, compreenderem a sociedade em que estão inseridos, particularmente os jogos de poder e, segundo, para partirem para a luta social, em busca da construção de uma sociedade mais de acordo com as suas aspirações. Com Arroyo (1987) pensamos que tal só sucederá se na escola a sociedade for visualizada como uma construção socio-histórica, trespassada por conflitos, antagonismos e lutas, em que existem relações de poder, que têm que ser escalpelizadas.

Não são só *os de cima* que podem e devem determinar os rumos da história. *Os de baixo* também, configurando-se desse modo a cidadania como projeto político, aquela em que,

[126] A escola em Moçambique não reflete a diversidade cultural do pais. Ela forçou e força a *unidade nacional* a partir da homogeneização, do apagamento das diferenças. Ela não nos faz unirmo-nos na diferença e diferenciarmo-nos na unidade. É uma escola *sociologicamente estrangeira*, com todos os riscos que tal comporta. Veja-se, a propósito, a análise de (MATE, 2010, p. 17) sobre as consequências deste quadro "…. ao invés de uma relação proporcional entre a apropriação do saber e a integração social (resolução de tarefas sociais), cria-se uma relação desproporcional. Quanto maior for a apropriação do saber, maior são os problemas de integração social e de identificação com o contexto sociocultural da existência".

parafraseando Dagnino (1994), os indivíduos se tornam sujeitos ativos, plurais, que articulem a igualdade com a diferença e forçam a emergência de novas dinâmicas sociais, por si percebidas como mais justas. E não aquela cidadania, muito enfocada em leis presentes nos livros, que não vivem senão nesses livros, que caracteriza Moçambique!

Referências

1. ARROYO, M. Educação e Exclusão da Cidadania, in BUFFA, E. et. al. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão*, São Paulo: Cortez Editora, 1987, 31-79
2. ASSEMBLEIA DA REPUBLICA, *Lei 6/92*, de 6 de Maio, sobre o Sistema Nacional de Educação
3. ASSEMBLEIA POPULAR, *Lei 4/83*, de 23 de Março, sobre o Sistema Nacional de Educação.
4. BERGER, P. L e LUCKMANN, T. *Modernidade, Pluralismo e Crise de Sentido: a orientação do homem moderno*. Petrópolis: Editora Vozes, RJ. 2004
5. CABAÇO J. L. *Moçambique: Identidades, Colonialismo e Libertação*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP, 2007
6. CASTEL-BRANCO N. Introdução, in BRITO, L. *Desafios para Moçambique 2010*, Maputo, IESE, p. 11-14
7. CASTIANO, J. NGOENHA, S., e BERTHOUD, G. *A Longa Marcha duma "educação para Todos em Moçambique*, Maputo, Imprensa Universitária, 2005
8. CIPRIANO, A. *Guia de Estudo de História e Filosofia da Educação II.* Maputo: Escola Superior Aberta (ESA), A Politécnica, 2010
9. DAGNINO, E. Os movimentos Sociais e a Emergência de uma Nova Noção de Cidadania, in _____ (org), *Os anos 90: Política e Sociedade no Brasil*, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, 101-115
10. FERREIRA, E.S. *O Fim de uma Era. O Colonialismo Português em África*. Lisboa: Livraria Sa da Costa Editora, Ldt, 1977
11. FILHO, C. P. *Cidadania e Educação*, Cad. Pesq. n. 104, jullho,1998, p.101-121
12. FONSECA A. A. Educação para a Cidadania, Motivação, Princípios e Metodologia. 2 ed. Porto: Porto Editora, Porto, 2001
13. GENTILI P. Adeus à Escola Publica, A Desordem Neoliberal, A Violência do Mercado e o Destino da Educação das Maiorias in _____ (org*) Pedagogia da Exclusão, Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Brasil, Editora Vozes, 1995, p. 228-269
14. _____ *Neoliberalismo e Educação*, disponível em http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036, acesso em 01 de Julho de 2013
15. GOLIAS, M. *Sistemas de Ensino em Moçambique, presente e passado*, Maputo, Editora escolar
16. Mate, G. *Qualidade da educação em Moçambique: Colapso ou Desafio*? Disponível em http://www.recac.org.mz/por/Actividades/Noticias/Qualidade-da-educacao-em-Mocambique-Colapso-ou-desafio-2. Acesso em: 10 de Julho de 2013.
17. MARSHALL, T. *Cidadania e Classe Social*, Rio de Janeiro: Zahar Editores: 1967
18. MAZULA, B. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique:1975-1985*, Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 2005
19. MONDLANE, E. *Lutar por Moçambique*, 1. ed moçambicana, Maputo, coleção *nosso chão*, 1995
20. TORRES A. *Estado, Privatizações e Politica educacional-Elementos para uma Crítica ao Neoliberalismo*, in GENTILI P. (org) Pedagogia da Exclusão, Crítica ao Neoliberalismo em Educação. Brasil, Editora Vozes, 1995, p. 109-136

02

EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE INTEGRADA: IMPLICAÇÕES DA PSEUDOFORMAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL

Rone Clei da Silva Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFG Regional Jataí
ronedufis@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho propõe compreender a Educação na atualidade a partir de aproximações das categorias Pseudoformação e Indústria Cultural. Qualquer tentativa de compreender a educação na atualidade não poderá se eximir de contribuições advindas a partir de um referencial da teoria crítica preocupado em esclarecer as relações de dominação constituídas historicamente. Neste sentido, ao propormos compreender a educação na atualidade, já de início trilha-se o caminho de entender como os conceitos de Pseudoformação e Indústria Cultural ainda encontram-se vivos e com força para balizar essa discussão na sociedade contemporânea.

Lançamos mão a estes conceitos por considerá-los categóricos em análises que permitem entender uma sociedade fundamentada nas relações objetivas de dominação constituídas entre classes sociais, e também, passíveis de auxiliar na compreensão de como opera a reprodução das relações de produção capitalista. Além disso, esses conceitos nos dão a possibilidade de reconhecer os limites que são imanentes da formação cultural, o que no contexto da teoria crítica já representa uma possibilidade de esclarecimento.

Adorno (1996) em seu texto *Teoria da Semicultura* alerta-nos para o fato de que a crise da formação cultural manifestada na sociedade não é um simples objeto da pedagogia. Para o autor, os sintomas do colapso da formação cultural não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos de educação.

Ao chamar atenção para crise da formação cultural, Adorno transparece sua preocupação no tocante da educação, preocupação que não nos escapa aos dias atuais, qual seja a de que podemos retornar à barbárie.

Neste sentido, essa preocupação perpassa pelos conceitos elencados para buscarmos compreender a educação na atualidade, e esperamos que esses conceitos possibilitem desvelar pressupostos objetivos da formação cultural, no sentido de se pensar uma educação para liberdade, emancipação e transformação social.

Pseudoformação: elementos para compreender uma cultura socializada

Na medida em que o conceito de cultura como liberdade não foi alcançado pelos movimentos revolucionários dos países ocidentais, provocou-se certa retração dos ideais desses movimentos, onde a cultura se converteu em um valor, em bens culturais.

O fracasso ante ao ideal de liberdade se desdobrou para os dias atuais, e se revela nas atitudes das pessoas, pois elas encontram-se impotentes frente às tentativas de resistências, frágeis e isoladas, que persistem buscá-la como, por exemplo, os movimentos sociais de trabalhadores. Entendemos esses espaços como formadores, e que se mostram ano após ano sinais de enfraquecimento, com a luta abrandada e os mesmos se doando ao conformismo em relação à realidade do sempre-igual.

O que ocorre é que aquela sociedade constituída na primeira metade do século XX, por meio dos condicionantes imperativos do capital, com uma exímia capacidade de uso da técnica, dissimulou as relações de dominação, com o propósito de condicioná-las a manutenção a ordem capitalista existente.

Em meio a esse fato, os problemas apresentados por Adorno (1996) como a possibilidade de regredirmos culturalmente à barbárie, e também o de uma formação cultural mentirosa, falseada ante a promessa de liberdade que não se cumpre, tornam-se problemas atuais e necessários para se pensar a educação.

O conceito de pseudoformação em Adorno (1996) é entendido a partir da ideia de movimento social e formação cultural. Para ele, formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva, e cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a pseudoformação.

Para Adorno (1996) a formação cultural se converteu em uma pseudoformação socializada na onipresença do espírito alienado. A partir dessa assertiva, se pensarmos qual papel vem sendo desempenhado pelas instituições formadoras na atualidade, em especial a escola - o de promover uma socialização de elementos culturais pertencentes a um modelo de sociedade que carrega de forma latente os problemas apresentados por Adorno - podemos, em certa medida, buscar clareza das contradições que envolvem todo esse cenário, e entender como esses problemas se manifestam e sedimentam na sociedade atual.

No que remete mais especificamente à socialização da pseudoformação, Adorno (1996) aponta duas formas de entender a cultura: uma a partir da ideia de cultura do espírito, ou espiritualização da cultura, que se manifesta com qualquer coisa de sagrado, convertida em valor, em que os bens culturais distribuídos em massa pela indústria cultural são dissociadores das consciências passíveis de alcançar o ideal de liberdade e emancipação, e consequentemente torna disperso o potencial libertador que há nela mesma; a outra, é aquela entendida como conformar-se à vida real, enquanto ideia filosófica de formação que a ela se corresponderia, seria formar de maneira protetora a existência, com propósito de domesticação do homem pela adaptação, acomodá-lo e fazê-lo conformar à ordem natural criada pelo homem.

Ao refletirmos sobre a educação na atualidade sob o prisma das ideias de cultura apontadas por Adorno (1996) incorremos na percepção de que essa sociedade foi e continua sendo desenvolvida nas bases de uma cultura de socialização para pseudoformação.

Podemos destacar como fator preponderante para a continuidade dessa lógica, os movimentos reformistas da educação, em especial aqueles mais em voga, os quais se configuram nos órgãos governamentais a partir de um projeto de internacionalização de políticas públicas - as reformas empresariais da educação - as quais tendem ser implantadas na esfera da "necessidade" a partir de um discurso integrador que mascara as reais intencionalidades, as de reforçar a dependência econômica da classe dominada. Além disso, essas reformas escondem o interesse de esvaziar a capacidade de resistência pela instauração de uma hegemonia unilateral, em que a pseudoformação torna-se, ao mesmo tempo, resultado-resultante de um processo ordenado de dominação da formação cultural, operadas pela reprodução das relações de produção capitalista.

Assim, longe de se formar indivíduos esclarecidos em condições de se tornarem emancipados, a formação cultural na atualidade está amparada por um crescente desenvolvimento do conhecimento científico, utilizados muitas vezes para justificar as injustiças que emergem das relações de dominação, adaptando o homem às determinações tidas como naturais, e condicionando-o a uma coletividade alienada.

Todas essas questões nos leva questionar sobre: qual seria o problema de uma formação cultural que se voltasse para a constituição de hegemonia unilateral na atualidade?

O problema não diferenciaria daquele já observado por Adorno (1996), de que a sociedade capitalista não consegue dar aos homens aquilo que ela mesma prometeu, por exemplo, a liberdade. Adorno (1996) argumenta que o conceito de formação se emancipou com a burguesia no momento em que ela se libertou da antiga erudição teológica e das determinações do ser tradicional, tornando-se um objeto de reflexão e consciente de si mesma, com o propósito de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais.

No entanto, como uma sociedade constituída a partir da exploração do trabalho alheio poderá formar homens livres e iguais? Adorno (1996) nos mostra esta contradição, e possibilita desmascarar qualquer tentativa de discurso que utilize do ideal de liberdade para justificar os fins pregados por um sistema político e econômico liberal.

Se na ideia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem status e exploração como diz Adorno, atualmente não conhecemos nenhuma sociedade - que se diz evoluída - organizada pelos preceitos desse ideal de formação. Não conhecemos até porque, a própria ideia de sociedade mais evoluída, nos últimos séculos, só faz referência àquela que detêm um maior desenvolvimento econômico.

Neste sentido, enquanto promessa que não se cumpre, a continuação dessas relações de formação toma força na própria incapacidade de não compreendermos o sentido e a finalidade da formação cultural.

Mas o que ocorre no contexto da formação cultural na atualidade que inviabiliza a difusão "ideal" de formação cultural?

Se apoiarmos nas análises de Adorno (1996) podemos perceber que ao mesmo tempo em que foram dadas as condições históricas no sentido de o homem alcançar a liberdade, emancipação e transformação social, também foram retiradas as condições objetivas de formação cultural. Assim, uma vez a formação cultural monopolizada por uma burguesia dominante, instaurou-se as diferenças que constituem o modelo de sociedade em que vivemos.

De acordo com Adorno (1996) nessa sociedade formalmente vazia, a desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e acima de tudo, o ócio.

Diante da evidência desse processo de desumanização, assim como no passado com as tentativas pedagógicas de remediar a situação desfavorável do proletariado, hoje deparamos com proposições governistas em educação que se inspiraram com maestria na tradição de construir e manter a crença de que a formação por si mesma e isolada poderia revogar a exclusão do proletariado (ADORNO, 1996).

No tocante a esta questão, podemos destacar as ações promovidas pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República que vem propondo políticas para educação básica brasileira. São propostas construídas com base em um conservadorismo, e ao mesmo tempo carrega um slogan - "Brasil Pátria Educadora" - que nos passa uma ideia de necessidade de um novo modelo de formação. Nesta lógica, a formação cultural cada vez mais será entendida enquanto uma mercadoria, uma vez que há uma pretensa abertura da área educacional às Organizações Sociais e ao mercado empresarial.

Uma proposta educacional em que os caminhos são trilhados a partir de interesses escusos do mercado esconde qualquer coisa de nebuloso no processo de formação, algo não aparente.

Adorno (1996) ao tratar da questão do almejado desenvolvimento tecnológico pela Alemanha na primeira metade do século XX nos aponta que por mais esclarecida que foi aquela sociedade, do ponto de vista tecnológico, político, econômico e social, eles incorreram ao erro de se doarem à barbárie.

Esses apontamentos nos leva à seguinte questão: porque nos sentimos tão seguros de que a sociedade atual não regredirá à barbárie? As condições históricas para que regridamos a tal fato estão dadas. Diante das crises políticas e econômicas que afetaram os países desenvolvidos, ante a um colapso de um sistema financeiro incontrolado, os países em desenvolvimento encontraram um ambiente propício para se desenvolverem almejando a ilusão do capital. Na atualidade, os países em desenvolvimento correm contra o tempo para alcançar um alto nível tecnológico que os coloquem em condições de concorrerem a nível mundial. Para isso, lançam mão de estratégias, conceitos, ideologias e políticas de países que alcançaram este feito, porém sem questionar qualquer coisa de desumano que emana da busca inconsequente por todo esse desenvolvimento, e que esconde uma ameaça real. Estamos nos referindo a uma propensão ao fascismo e consequentemente à barbárie.

No fim da década de 60, Adorno (1995) nos alertou para o fato de que seria preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opunham à emancipação naquela organização do mundo.

> Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planificado e até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural (ADORNO, 1995 p.181)

Num contexto em que toda a sociedade torna conquistada espiritualmente pela indústria cultural, onde está a possibilidade de resistência?

Adorno (1996) nos apresenta uma categoria importante para entendermos este fato, a autonomia. Para o autor, quando foram dadas as condições históricas para emancipação do proletariado, o mesmo não se encontrava suficientemente esclarecido, por se constituir enquanto indivíduos pseudoformados em uma realidade socialmente construída e amparada por uma real autoridade religiosa tradicional e posteriormente pela indústria cultural.

Em *Educação e Emancipação* Adorno (1995) afirma que autoridade é um conceito essencialmente psicossocial... adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta. A autonomia idealizada a partir de preceitos iluministas não teve tempo algum de se constituir e as consciências passaram diretamente de uma heteronomia a outra. No lugar da autoridade da Bíblia se instaura a do domínio dos esportes, da televisão e das "histórias reais" que se apoiam na pretensão da literalidade e de facticidade aquém da imaginação produtiva (ADORNO, 1996 p.5).

Para Adorno (1996) a autonomia só poderá ser alcançada pela via da autoridade. No entanto, a autoridade apresenta uma ambivalência. Diante do fato do homem, em sua gênese, ter a necessidade de se construir a partir de uma autoridade, ela torna-se imperiosa e cumpre seu papel quando leva o homem à autonomia. Então, qual seria o outro caminho possível a partir da autoridade?

O outro caminho se institui ao passo que a autoridade segue *ad eternum*, dando espaço para o estabelecimento da heteronomia, em que na sociedade atual torna-se evidente na relação de dependência das consciências aos bens culturais. De acordo com Adorno (1996) vivemos em uma organização social heterônoma, e

> [...] nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e

> instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 1995 p.181).

Sujeitadas às vontades, regras e normas de conduta dos dominantes, e convencidas das necessidades que lhes são impostas, as consciências que se fazem no processo de socialização da pseudoformação na atualidade tendem cada vez mais se distanciar da autonomia.

Assim, a promessa agora é a da realização dos desejos de consumo, pois na nova realidade em que os setores da indústria cultural exploram e incentivam a necessidade de pseudocultura, a integração faz-se necessária para construção de uma sociedade massificada.

Industria Cultural: base objetiva que perpetua o estado de pseudoformação

As transformações sociais ocorridas na passagem de um modelo de sociedade feudal para o modelo burguês capitalista tiveram como base a própria formação cultural. A perda de apoio que a religião objetiva fornecia a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização levaram a um caos cultural (Adorno e Horkheimer, 1985 p.114).

Naquele contexto, tornou-se imperiosa a necessidade de adequação dos meios capazes de reproduzir o novo ideal de homem, e que convergiam aos interesses do capital. Uma nova racionalidade emergia, e a capacidade de organização e planejamento, em que o fim último estava na formação de um exército de consumidores os quais iriam se apropriar deste espírito sem qualquer possibilidade de resistência, passou a ser a nova ordem de formação cultural.

Ante a promessa de satisfazer as necessidades dos homens por meio da disseminação de bens culturais, a indústria cultural lança mão de métodos de reprodução que tendem a disseminação de bens padronizados. O discurso em que a indústria apenas estaria satisfazendo aos interesses da população escondia os reais interesses de uma sociedade que tendia se fortalecer pelo acumulo de capital.

Partindo do pressuposto que as bases políticas, econômicas e sociais da atualidade ainda se mantêm com as mesmas características do passado, pensar a educação nos dias atuais perpassa por compreender: como a indústria cultural influenciou e vem influenciando a pseudoformação em nossa sociedade?

Da educação emana certa ambivalência, pois ela mesma se configura como um meio para formação de consciências alienadas, e ao mesmo tempo pode se fazer meio para alcançar a autonomia.

Sendo tanto meio para resistência quanto meio para conformação, no jogo de forças em que pesa a dissimulação da função social da educação, ganha maior espaço aquela que se estruturou com melhor capacidade técnica e com maior disposição ofensiva-defensiva de se fazer dominante frente às condições dadas historicamente.

A respeito da técnica, Adorno e Horkheimer (1985) se mostram preocupados com o que não se diz em relação a ela. Para eles o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade, e neste sentido, a racionalidade técnica é a racionalidade da própria dominação.

Em uma sociedade dominada pelos meios de reprodução capitalista, a educação encontra-se a serviço do capital, pois a pseudoformação tende a replicar consciência capaz de conviver tranquilamente com o que é dado como necessidade pela indústria cultural, e até mesmo com a promessa que não se cumpre – a de satisfação das necessidades. Um exemplo claro seria quanto à necessidade de sermos educados. Somos educados para que? Para quem? Para atender a quais interesses? Os nossos próprios? Para garantir nossa existência, não só enquanto seres individuais, mas enquanto pertencentes a uma espécie? Se somos os reprodutores de uma modelo de organização social tão delinquente como o que nos apresenta em vigência, qual seria o véu que opaciza conhecermos a realidade?

Estes questionamentos nos leva a pensar como vem ocorrendo a formação política na sociedade atualmente. Maar (2003) ao tratar de qual o foco da teoria crítica, nos mostra que *a* cultura tematizada no presente já não seria apreendida como ideal emancipadora, mas real conservadora ou "afirmativa". Para o autor, há uma substituição de uma formação emancipadora da consciência de classe proletária - que se orientaria pela intervenção social rumo à libertação do modo de reprodução vigente - por uma semiformação (pseudoformação) da classe burguesa vigente. Corrobora com essa ideia a afirmação de Adorno e Horkheimer (1985) que a unidade implacável da indústria cultural atesta a unidade em formação da política.

Nesta unidade em formação política, reflexo da sociedade integrada pela ideologia da indústria cultural, surge o sentimento que Adorno (1996a) vai chamar de apatia política. Ele entende que as massas recuam diante da atividade política porque a margem da participação que lhes é reservada pela sociedade, pouco pode mudar em sua existência, uma vez que o nexo entre a política e seus próprios interesses lhes é opaco.

Com o propósito de distorcer a realidade, formar uma massa de pessoas que agem com muita naturalidade e suposta espontaneidade frente às contradições que permeiam a sociedade, a indústria cultural pela sua capacidade deformadora da cultura lança mão de meios técnicos eficientes que dissimulam os conteúdos dos bens culturais, para constituir e manipular consciências capazes de identificarem com a realidade aparente.

As relações sociais se reproduzem a partir de uma integração entre cultura e produção econômica, e segundo Adorno e Horkheimer (1985) a *dependência* em que se encontram setores da cultura e economia caracteriza a esfera inteira, em que os setores individuais se interpenetram numa confusa trama econômica, e dessa forma constitui-se as bases objetivas do modo de vida vigente.

Neste sentido, a indústria cultural enquanto base objetiva que perpetua a pseudoformação tende intervir na vida integral das pessoas, na cultura, na arte e no entretenimento, consumindo todo seu tempo, além trabalho, com a promessa da realização das necessidades de lazer.

> ...a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas a diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as coisas que reproduzem o próprio processo de trabalho (Adorno e Horkheimer, 1985 p.128).

Adorno (1995a) em "*Tempo Livre*", nos mostra que enquanto esquema de conduta do caráter burguês, o tempo em que está livre do trabalho tem por função restaurar a força de trabalho. Não bastasse a exploração da força de trabalho pelos meios de produção capitalista, a indústria cultural se apropria do tempo livre, e nele se prolonga a promessa de liberdade que não se cumpre, e reproduz as formas de vida social organizada segundo o lucro.

O que paira na sociedade enquanto liberdade é aquela apontada por Adorno (1995a) ao esclarecer sobre a ideologia do 'hobby'. Ele fala da "liberdade organizada", que caracteriza por ser coercitiva e se liga às necessidades das pessoas sob um sistema funcional.

Além de proporcionar que as pessoas não percebam que não são livres, o modo de operar da indústria cultural ao explorar as necessidades impostas ao lazer, também as leva não perceberem que estão sendo socializadas por uma pseudocultura que neutraliza as resistências e formaliza a conformação. Como nos apresenta Adorno e Horkheimer (1985) ao referirem ao cinema, os bens culturais produzidos para as massas carrega qualquer coisa de intencional em imbecilizar as pessoas, uma vez que as impulsionam a evitar o esforço intelectual frente a formas acabadas dos bens culturais

consumidos. O espectador não tem necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática... mas através de sinais (Adorno e Horkheimer, 1985 p.128).

Os autores destacam ainda que os filmes de animação produzidos pela indústria cultural que fazem mais do que habituar os sentidos das pessoas ao ritmo de sua produção, inculcam a ideia de que são em vão as resistências individuais contra a condição de vida posta pela relação de dominação. Assim, a partir do discurso da satisfação das necessidades, seus produtos destinam-se a integrar as pessoas, fazê-las pertencentes ao sistema, destituindo-as de qualquer possibilidade de resistência.

Nesta lógica, ao explorar os bens culturais que estão relacionados à diversão e ao prazer, a indústria cultural estraga-os com o envolvimento dos interesses mercadológicos, e coloca-os inteiramente a serviço dos projetos de expansão capitalista, o que preocupa sobremaneira pelo conteúdo ideológico implícito, qual seja a integração, adaptação e conformação à realidade vigente.

Portanto, na percepção de Adorno (1996), tanto a semicultura (pseudocultura) quanto a indústria cultural nos apresenta como isentas de responsabilidades, o que muito dificulta sua correção pedagógica. Para ele, não há duvidas que somente uma atuação da psicologia profunda poderá contestá-las, uma vez que em fases precoces do desenvolvimento, se afrouxam seus bloqueios e se pode fortalecer a reflexão crítica (ADORNO, 1996 p.18).

Considerações para o momento

O falacioso ideal burguês de liberdade impera na atualidade, e torna-se aparente nos discursos que naturaliza as diferenças sociais, culpabiliza as consciências individuais de seu próprio fracasso, neutraliza possibilidades objetivas de mobilização social ao passo que reforça a dependência econômica dos dominados, e tudo isso se faz como consequência do ajustamento dos conteúdos da formação aos interesses do capital.

Diante da ineficiente capacidade de resistência, vivemos em uma sociedade que, cada vez mais, se distancia da possibilidade de alcançar a emancipação, e tende formar consciências capazes de reagir com resignação frente aos fatos que as incomodam, e ainda adotam para si um falso sentimento de integração que esconde o real propósito de manter as coisas como estão.

Podemos observar que o período em que os autores formulam o conceito de indústria cultural, as agências que triunfaram todos os meios que a caracteriza (cinema, rádio, música, revistas e tv) eram orientadas por certo controle dos agentes políticos e econômicos que direcionavam os meios de produção e reprodução dos bens culturais aos interesses expansionistas do capital, influenciando assim, sobremaneira a formação cultural daquele período.

Com base nas discussões tecidas a partir dos conceitos de pseudoformação e indústria cultura consideramos que uma sociedade que busque a liberdade, emancipação e transformação social, só poderá alcançá-la pela via do esclarecimento, e uma formação para autonomia. Acreditamos, assim como Adorno, que a única concretização efetiva de emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda sua energia para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995 p.183).

Referências Bibliográficas

1. ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
2. _____. Tempo Livre. In: Palavras e sinais: modelos críticos 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.
3. _____. Teoria da semicultura. In: Educação e Sociedade, vol. 17, n. 56, dez/1996.
4. HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
5. MAAR, Wolfgang L. Adorno, semiformação e educação. In: Educação e Sociedade, vol. 24, n. 83, ago/2003.

03

FORMAÇÃO ESTÉTICA MUSICAL E INDÚSTRIA CULTURAL: UM ESTUDO FORMATIVO ABRANGENTE COM BASE NA TEORIA CRÍTICA ADORNIANA

Eliton Perpétuo Rosa Pereira
Instituto Federal de Educação e Tecnologia de Goiás
elitonpereira@gmail.com

Introdução

Dada a vasta produção filosófica, estética, científica e musical de Theodor Adorno, constituída na epistemologia da Teoria Crítica da Sociedade, no contexto dos estudos desenvolvidos pelos sociólogos da Escola de Frankfurt, e ainda ao sentido de atualidade de sua produção para a fundamentação de pesquisas na área da Educação, este projeto realiza um estudo que integra professores e estudantes do curso de licenciatura em música do Instituto Federal de Educação e Tecnologia de Goiás (IFG Campus Goiânia) com o objetivo geral de compreender as contribuições das concepções formativas, estéticas, musicais e sociológicas de Adorno para a pesquisa em educação musical na atualidade.

Desde os primeiros escritos frankfurtianos e mais propriamente adornianos, os quais analisam situações sociais com olhares dialéticos (HORKHEIMER & ADORNO, 1973), até pesquisas críticas e dialéticas mais atuais (ZANOLLA, 2010, 2013; DUARTE, 2003), verifica-se uma preocupação acerca das apropriações filosóficas e estéticas para a análise e compreensão de contextos culturais e sociais que envolvem situações de mediação e ensino-aprendizagem. Deste modo, esta pesquisa parte da hipótese de que os estudos desenvolvidos por Theodor Adorno (1995a, 2008, 2011) podem iluminar muitas situações atuais no que diz respeito ao ensino de música no contexto escolar e demais contextos de atuação profissional do educador musical.

No processo de estudo das contribuições da teoria crítica da sociedade para o campo da Educação, e mais especificamente para a Educação Musical, esta pesquisa tem por objetivo compreender os fundamentos epistemológicos, teóricos e estéticos musicais da teoria crítica na perspectiva adorniana. A partir desta compreensão inicial e, tendo por base os fundamentos conceituais e musicológicos, pretendemos também estudar a concepção formativa e metodológica adorniana em relação à música, com vistas a fundamentar e contribuir para a pesquisa em educação musical.

Ainda objetivamos pesquisar as relações entre música, cultura e educação com foco nas temáticas: formação estética, resistência, apreciação crítica, indústria cultural, violência, consumo,

inversão de valores e alienação. Tais temáticas são atuais e geram situações concretas onde se faz necessária melhor compreensão do papel e da abordagem do ensino de música com vistas a construção de uma formação humana mais consciente e emancipadora. Por fim, objetivamos, também, fomentar ações formativas junto a professores e estudantes da rede pública de educação com vistas a configuração de novos arranjos sociais e culturais.

Este estudo prevê três momentos metodológicos principais e distintos. Inicialmente está sendo realizado um estudo de revisão bibliográfica – na leitura e análise das produções escritas, livros em português, artigos relacionados, e em teses e dissertações produzidas no Brasil com estas temáticas.

Após esta fase inicial, e de modo paralelo, empreendemos estudos documentais, de cunho analítico e interpretativo, em noticiários, relatórios de estágio e em obras de arte – principalmente obras musicais pesquisadas juntas aos contextos educativos com os quais teremos contato – estudantes do curso de licenciatura em música do IFG e estudantes das escolas públicas de Goiânia.

Por fim, propomos como desafio para esta pesquisa, o desenvolvimento de uma série de pesquisas empíricas de cunho exploratório – realizadas no contexto educacional por meio de observações diretas de situações educacionais – realizadas por meio da aplicação de questionários, entrevistas, grupos focais junto a escolares, e, ainda observação participante via contexto educativo musical – via ações culturais a serem empreendidas por meio de oficinas de música e apresentações musicais em escolas de Goiânia.

Como resultados pretendemos: construir uma produção de conhecimento teórico-filosófico-estético-metodológico, que pode ser base para o aprofundamento formativo dos estudantes do curso de licenciatura em música no contexto do desenvolvimento de pesquisas teóricas e empíricas em educação musical.

Esta pesquisa ainda pode dar suporte à construção de pesquisas de conclusão de curso, pesquisas vinculadas ao estágio curricular obrigatório e demais contextos, ampliando a participação dos estudantes no grupo de estudo que propomos paralelo a este projeto.

Além desta proposta formativa mais geral, pretendemos objetivamente elaborar e comunicar em eventos científicos quatro artigos completos. Esperamos também preparar a publicação de um livro, e, por fim, o desenvolvimento de ações culturais e educativas, com base nos fundamentos teóricos e pedagógicos estudados, em escolas da rede pública de Goiânia.

Acreditamos que esta pesquisa será fundamental para o desenvolvimento de produção de conhecimento no âmbito da licenciatura em música do IFG, curso no qual os participantes deste

projeto atuam. Essas produções ao serem melhor fundamentadas, devido ao rigor científico e metodológico perscrutado por esta pesquisa, trará mais confiabilidade aos estudos empreendidos no contexto da teoria crítica e sociológica da música, na totalidade da cultura, da arte e da educação.

Desenvolvimento

Este estudo possui três momentos metodológicos principais: 1) O Estudo de Base Bibliográfico; 2) Estudos Documentais e; 3) Um conjunto de Pesquisas Empíricas de cunho exploratório.

O Estudo de Base Bibliográfico tem sido realizado por meio da leitura e análise das produções escritas, livros em português, artigos relacionados, teses e dissertações afins. Tais estudos partem das produções teóricas e sociológicas desenvolvidas pela escola de Frankfurt, divididas em quatro temas principais:

a) Epistemologia, Teoria do Conhecimento, Filosofia e Estética, cuja análise se dará a partir das obras de Adorno (2009), Duarte (2003), Horkheimer & Adorno (1985) e Zanolla (2007);

b) Estudos Sociológicos, teóricos e empíricos envolvendo a temática musical. Esta fase da pesquisa terá por base estudo das produções que abordam essa temática em Adorno (1973, 1993, 1995a, 1996, 2011);

c) Estudos sobre a temática da educação na concepção adorniana. Esta fase da pesquisa pretende realizar um estudo de análise de conteúdo conceitual e de ideário pedagógico (concepção de educação, escola, professor, aluno e ensino-aprendizagem) com base na produção de Adorno (1995b);

O segundo momento da pesquisa será realizado por meio de Estudos Documentais de cunho analítico e interpretativo, em noticiários, relatórios de estágio do curso de licenciatura em música do IFG (campus Goiânia) e em obras de arte – principalmente obras musicais (letra, melodia e estrutura musical). Esta fase do estudo pretende realizar um estudo voltado para análises fenomenológicas, hermenêuticas, críticas e de análises de conteúdo conceitual e, ainda da relação entre estrutura musical e estética em relação à estrutura social em contexto, com base em Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998) e Bardin (2011).

Por fim, o terceiro momento da pesquisa será realizado por meio de um conjunto de Pesquisas Empíricas de cunho exploratório – realizada no contexto educacional por meio de observação direta e registrada via diários de campo, questionários, entrevistas, grupos focais, e, ainda observação

participante via intervenção no processo educativo e educativo musical em escolas da rede pública de educação básica de Goiânia com base nos fundamentos metodológicos de Szymanski, (2004), Pozzebon e Petrini (2013), Richardson (2005) e Thiollent (1985).

Para o desenvolvimento de cada etapa desta pesquisa, toda uma equipe de professores que atuam nos cursos Técnico em Instrumento Musical e Licenciatura em Música participam de forma a realizar as atividades que levam o projeto a cabo. Nesse sentido, de acordo com o plano de atividades, cada membro do projeto possui ações específicas, onde podemos destacar, principalmente os seguintes papéis a serem assumidos:

a) Professores:

- Tradução de textos em inglês e espanhol para o português;
- Preparação de material teórico e metodológico para estudo coletivo e individual;
- Leitura e exposição dos textos a cada mês no grupo de estudo e escrita de artigos;
- Elaboração de mapas conceituais com base em textos do grupo de estudo;
- Organização de ações em escolas no âmbito da pesquisa;

b) Estudantes:

- Leitura e exposição dos textos a cada mês no grupo de estudo;
- Elaboração de mapas conceituais com base em textos escolhidos para o grupo de estudo;
- Desenvolvimento de análises musicais em partituras e áudio;
- Aplicação de questionários e entrevistas e escrita de artigos e material didático;
- Organização de ações em escolas no âmbito da pesquisa;

Fundamentos teóricos

Considerando que no campo específico da música e consequentemente da educação musical, faz-se necessário um retorno às abordagens críticas presentes nas obras dos frankfurtianos, para objetivarmos de modo mais direto as problemáticas mais expressivas no campo da relação música e sociedade, lançamos mão da teoria crítica da indústria cultural. Horkheimer & Adorno (1985, pp.99-138), possibilita a compreensão da complexidade econômica, histórica, social e cultural em que estamos imersos. A dialética do esclarecimento é uma denúncia de Horkheimer e Adorno a todo o

processo histórico que gerou a estrutura social e científica sob a qual viviam os autores e sob a qual ainda vivemos. Os autores procuram refletir sobre o desenvolvimento da sociedade capitalista industrial e da sua razão primariamente tecnológica e instrumental, de modo que comparece no contexto do desenvolvimento dos mecanismos da indústria cultural o retrocesso em termos de consciência e valores humanos – de modo que o desenvolvimento tecnológico tem se colocado na contramão do caminho da emancipação.

Em uma análise mais ampla das obras de Adorno que refletem, no geral, sob a estrutura social vigente podemos destacar ainda os textos "A indústria cultural" (ADORNO, 1993, pp.92-99) e "Capitalismo tardio ou sociedade industrial?" (ADORNO, 1993, pp.62-75) onde o autor busca compreender a sociedade capitalista industrial e sua racionalidade tecnológica, assim como o crescente aperfeiçoamento dos mecanismos da Indústria Cultural. Neste contexto teórico, os textos de Adorno e dos demais frankfurtianos revelam a percepção destes estudos sobre o conhecimento, a tecnologia e a arte e sobre questões como o fetiche da mercadoria, o estabelecimento da divisão entre horas de trabalho e lazer, os mecanismos de manipulação dos indivíduos e a falsa democracia.

Esta abordagem crítica, também histórica, econômica e social, integra diversas análises que conduzem os frankfurtianos, e mais designadamente Adorno, para outras análises, mais específicas, voltadas para a compreensão sobre o papel da música no processo de industrialização da cultura, manipulação do gosto e das consciências. Destacamos assim, os textos 'O fetichismo na música e a regressão da audição' (ADORNO, 1975) e 'Sobre música popular' (ADORNO, 1993, pp.115-146), onde Adorno demonstra como se dá em um contexto bem especifico processos de análise e compreensão da realidade cultural constituída no seio da sociedade industrial.

Para Duarte (2003) o texto de Adorno 'O fetichismo na música e a regressão da audição' é uma resposta no contexto musical às colocações benjaminianas sobre a reprodutibilidade técnica no contexto dos meios visuais, especialmente no contexto do cinema. Ambos os textos de Adorno são frutos da sua participação no *Princeton Radio Research Project*, nos quais o autor apresenta análises e reflexões críticas acerca dos fenômenos musicais das emissoras radiofônicas norte-americanas. Nestes textos sobre música, Adorno apresenta vários aspectos da construção de pressupostos teóricos que estão ligados à crítica da indústria cultural. Neles Adorno identifica dois fenômenos diferentes, mas relacionados, os quais são os lados objetivo e subjetivo do mesmo processo; no campo subjetivo o autor trata o fetichismo da linguagem sonora dada pelos monopólios culturais e no campo objetivo relaciona estrutura musical – diferenciando música séria de música 'leve', de modo a estabelecer

interpretações de sentidos relacionados com a estrutura social. No texto sobre música popular, podemos perceber uma série de procedimentos de análise musical, que se dá no campo técnico e estrutural da música em si, mas também no campo da interpretação hermenêutica – na busca por sentidos e significados mais profundos dos fenômenos sonoros, historicamente e socialmente contextualizados. Adorno leva em consideração, as duas esferas da música – diferenciando música séria (histórica) da música *hit* basicamente caracterizada por sua construção e utilização no contexto do rádio.

Para demonstrar as intenções sociais e os mecanismos de alienação latentes nas elaborações musicais midiáticas de sua época, Adorno destrincha as características de 'estandardização' dessas obras, cuja análise estrutural se desenvolve também na parte sobre 'A apresentação do material'. Para realizar uma interpretação dos impactos e relações dessas características musicais no campo social e individual, Adorno traz conceitos da psicanálise para fundamentar sua interpretação. Para o autor, a estandardização musical é a pseudo-individuação, onde os indivíduos são mantidos "enquadrados, fazendo-os esquecer que o que eles escutam seja sempre escutado por eles, *pré-digerido*" (ADORNO, 1993, p.123).

Neste contexto, outra reflexão que pode embasar primariamente muitas análises ainda a serem propostas na atualidade, é a sua 'Teoria do Ouvinte', onde Adorno expõe as características do 'Reconhecimento e da Aceitação', relacionando ambos fenômenos, de forma que a efetivação do efeito da aceitação cultural de uma determinada música parece ser fortemente caracterizado por causa do reconhecimento que se faz desta, mediante a repetição contínua dos *hits* impostos aos ouvintes.

Desta forma, o ouvinte contemporâneo parece ser levado cada vez mais a não diferenciar a música séria da música de entretenimento, pois o seu modo de se colocar diante do fenômeno sonoro passa por uma construção que orienta, tanto o modo de escuta, até mesmos aspectos subjetivos relacionados às reações esperadas. Para Duarte (2003, p.32) essa indiferenciação entre música séria e de entretenimento se dá por meio da transformação de ambas em mercadoria. Nesse sentido, nas palavras de Duarte:

> Mediante a consideração desses fenômenos musicais mais acessíveis como mercadoria, surge uma contribuição essencial para a elaboração posterior da crítica à indústria cultural, a saber, a recolocação do conceito marxiano de fetichismo no sentido de compreender sua especificidade no tocante às mercadorias culturais.

Para Duarte, essa compreensão é fundamental para a construção da crítica presente na 'Dialética do esclarecimento', de forma que os elementos trazidos por Adorno relacionam música e

mercadoria com fetichismo e mercadoria cultural facilmente digerível. Assim, o destaque que podemos fazer, em termos de encontrar a profundidade maior destas reflexões, pode se dar na "regressão da audição", ou seja, na reificação da esfera da cultura no capitalismo tardio, onde a consciência das massas ouvintes é adequada à música fetichizada. Assim, o grande público fica incapaz de avaliar aquilo que ouve, não importando a origem do fenômeno, dada a formatação da sua escuta, do seu comportamento e da sua consciência.

A partir destas contribuições, podemos lançar mão de algumas propostas de adorno no campo da formação humana. Temos por base alguns dos seus escritos sobre educação nos textos 'Educação e Emancipação', 'A educação contra a barbárie' e 'Educação ---- Para quê?', todas compiladas na publicação brasileira intitulada 'Educação e Emancipação (ADORNO, 1995). O que podemos destacar inicialmente nestas conferências redigidas pelo próprio autor é a sua preocupação em não idealizar suposições ou querer induzir processos formativos, escolher caminhos para outros. Dentre suas várias conversas transcritas esta, de 16 de julho de 1969, foi a última de uma série de entrevistas concedidas na sede da rádio de Frankfurt. No prefácio desta obra Gerd Kadelbach expõe o que pode ser um dos pontos aos quais devemos nos ater, se quisermos compreender o posicionamento de Adorno em relação à esta temática. O prefácio traz uma citação da dialética negativa onde Adorno afirma que "*quem defende a manutenção da cultura radicalmente culpada e medíocre, converte-se em cúmplice, enquanto aquele que recusa a cultura, promove imediatamente a barbárie que a cultura revelou ser*" (ADORNO, 1995, p.9).

Assim, o ponto de equilíbrio entre afirmar e negar a cultura parece ser uma busca com a qual devemos lidar no campo da educação mais precisamente. Manter essa tensão que medeia as relações se constitui na força de um posicionamento mais consciente, mais equilibrado, que se identifica com uma educação voltada para a emancipação.

Ao relacionar este posicionamento com as problemáticas sociais que envolvem o campo da música na atualidade, tendo ainda por base que as práticas educativas nesta área no Brasil, ainda escassas e inconsistentes – com base principalmente na visão tecnicista que predomina no ensino de música presente em poucas escolas públicas e privadas; nossa preocupação passa se direcionar para a relação entre o perigo da total inconsciência dos problemas sociais em destaque, contrapostos aqui com uma abordagem de educação musical voltada somente para o ensino de instrumento musical ou canto.

A partir das contribuições adornianas fica evidente que o ensino de um instrumento musical, considerado erudito ou popular, não garante uma educação completa – de modo que identificamos uma clara relação com o que Adorno chama de semiformação no texto sobre a teoria da semicultura (ADORNO, 1996). Nesse sentido, acredita-se que na busca por fundamentos primeiros, por elementos estruturantes no campo da educação, merece destaque a abordagem que o autor faz sobre o tema no texto 'Educação ---- para quê?'. Neste texto, Adorno (1995) lembra que houve um tempo em que esses conceitos fundantes eram essenciais; o que nos leva a questionar ações práticas no campo da educação destituídas de reflexão, de planejamento e de fundamentos teóricos e metodológicos. Assim, Adorno contribui para pensarmos uma educação com base em pressupostos axiológicos.

Assim pensando, Adorno (1995, p. 141) contrapõe a formação para a heteronomia com aquela voltada para a autonomia. Fala do homem autônomo, emancipado, conforme a "*formulação definida por Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade*". O autor continua expondo as bases do seu conceito de educação desvinculando-o da modelagem de pessoas ou da simples transmissão de conhecimentos, mas na busca por uma consciência verdadeira – vinculada à uma consciência política, democrática – ética.

Deste modo, acredita-se que os ideários e as abordagens adornianas podem em muito contribuir com uma nova perspectiva formativa em música, em arte, na atualidade. Adorno (1995, p. 183) afirma que

> (...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

Adorno defende a busca por imunizar os estudantes contra as falsidades presentes nos filmes comerciais, nas músicas alegres e nas revistas ilustradas, onde a aparência de um mundo perfeito se contrapõe à realidade com a qual convivemos na sociedade. Cita ainda a possibilidade de que um professor de música, proceda, juntamente com os jovens, a análises de sucessos musicais, mostrando por que um *hit* da parada de sucesso é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou Beethoven ou em relação à uma peça musical verdadeiramente autêntica. Assim, o autor nos coloca no lugar possível do despertar da consciência no esforço da busca pela emancipação do homem, seja no campo social, educacional ou da criação e fazer artístico.

Resultados preliminares

Todas as atividades previstas para o primeiro semestre foram executadas com exceção das ações culturais em escolas públicas. Como a pesquisa está no seu início o foco dos trabalhos tem sido a sistematização teórica e o desenvolvimento de instrumentos mais precisos de pesquisa e intervenção social/cultural. O professor de instrumento musical que atua no estágio do curso Técnico em Música do Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia, também participa desta pesquisa e está coordenando um projeto de extensão que contará com a participação dos pesquisadores deste projeto coletando dados junto à escolares em relação às ações desenvolvidas que integram os dois projetos, pois ambos projetos objetivam fazer intervenções formativas junto às redes de educação básica.

Foi possível desenvolver no âmbito dos projetos dos estudantes participantes, os seguintes instrumentos de pesquisa:

- Questionário de opinião para professores e estudantes da licenciatura em música do IFG;

- Questionário de identificação do impacto junto às ações culturais nas escolas;

- Ficha de análise para avaliação das produções acadêmicas vinculadas à apreciação musical;

Entre as ações desenvolvidas até o momento, podemos listar:

- Encontros do grupo de pesquisadores, professores e estudantes, uma vez ao mês para o desenvolvimento de ações de estudo coletivo;

- Encontros individuais entre professores e estudantes para o desenvolvimento de ações práticas e teóricas que dizem respeito a elaboração de resumos e instrumentos de coleta de análise de dados;

- Aplicação de questionário junto à professores de música e estudantes de música em Goiânia;

- Elaboração de propostas de estudos individuais para os estudantes: Estudante 1 com bolsa PIBIC/CNP e mais dois estudantes que estão concluído trabalho de conclusão de curso abordando a temática geral do projeto (Estudante 2 - uso da música na cultura do consumo e, Estudante 3 - alienação no contexto da música gospel);

- Inclusão dos estudantes da Licenciatura em Música do IFG com respectivos projetos individuais: Estudante 4 (estudo dos impactos alienantes do funk junto à escolares em Goiânia), Estudante 5 (estudo da opinião e gosto musical junto à professores de música, estudantes de música e escolares em Goiânia), Estudante 6 (estudo da produção acadêmica sobre apreciação e escuta musical enquanto processo formativo do campo da educação estética musical).

Conclusões

Além da formação pela pesquisa, tanto dos professores quanto dos alunos participantes, realizada por meio dos encontros mensais do grupo de estudo, somados às orientações semanais dos estudantes e ainda às ações individuais de cada participante definidas neste projeto em andamento, acredita-se que os resultados materiais podem ser objetivamente previstos nos seguintes itens:

- Elaboração e publicação/comunicação de, no mínimo, quatro artigos científicos de 10 a 20 páginas cada, em dois anos de pesquisa;
- Escrita de um livro composto por artigos que comunicam os resultados das pesquisas previstas neste projeto, com a previsão de ser publicado até um ano depois da conclusão;
- Elaboração de material didático de cunho instrucional em relação às ações de apreciação crítica a serem desenvolvidas no contexto escolar ou no contexto da visita de escolares a espetáculos musicais;
- Execução de ações culturais e educativas em escolas públicas de Goiânia, cujo impacto incidirá tanto sobre os estudantes do curso – participantes deste projeto, quanto do contexto dos arranjos sociais educativos;

Acreditamos que este leque de possibilidades de produção de conhecimento é fundamental no processo formativo de educadores relacionados ao ensino de música. Essas produções ao serem melhor fundamentadas, devido ao rigor científico e metodológico perscrutado pelos fundamentos teórico-críticos, trará confiabilidade e cientificidade aos estudos empreendidos no contexto da sociologia da música, na crítica cultural, e nas pesquisas que relacionam música e educação.

Referências Bibliográficas

1. ADORNO, Theodor. Dialética negativa. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 351p.
2. _____. Introdução à sociologia. São Paulo: Editora UNESP, 2008. 358p.
3. _____. Introdução à sociologia da música. São Paulo: Editora UNESP, 2011. 419p.
4. _____. Experiências científicas nos Estados Unidos. In: _____. Palavras e sinais – modelos críticos 2. Rio de Janeiro: Vozes, 1995a. p. 137-178.
5. _____. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. 190p.
6. _____. O fetichismo na Música e a Regressão da audição. In:_____. Adorno: os pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1996. p. 65-108.
7. _____. Sobre música popular. In: COHN, Gabriel. (org.) Sociologia (Theodor Adorno). São Paulo: Ática, 1993. p.115-146.
8. ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. Método nas ciências naturais

e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998. 203p.
9. BARDIN, Lawrence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Almedina Brasil, 2011. 279p.
10. DUARTE, Rodrigo. Teoria Crítica da Indústria Cultural. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 218p.
11. HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 223p.
12. _____. Sociologia da arte e da música. In: _____. Temas básicos da sociologia. São Paulo: Cultrix, 1973. p.105- 119.
13. _____. Sociologia e investigação social empírica. In: _____. Temas básicos da sociologia. São Paulo: Cultrix, 1973. p.120-131.
14. THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. SP: Cortez: Autores Associados, 1985. 136p.
15. ZANOLLA, S. Teoria crítica e epistemologia: o método como conhecimento preliminar. Goiânia: Ed. da UCG, 2007. 79p.
16. _____. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. Sociedade e Cultura. Goiânia: UFG, v.13, Nº 1, jul/ago, 2010, p. 1415-1439.
17. _____(org.). Educação Artística e Formação Musical em Adorno. In: _____. Arte, Estética e Formação Humana: possibilidades e críticas. Campinas – SP: Alínea, 2013. p.97-117.
18. SZYMANSKI, Heloisa (org.). A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004. 98p.

04

SOBRE AS POSSIBILIDADES FORMATIVAS DA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO FILOSÓFICO E SOCIAL DE THEODOR ADORNO

Regiane Ávila
Faculdade de Educação – UFG
regianeavila@yahoo.com.br

Considerações iniciais

É sabido que a escola contemporânea é uma instituição social dedicada à transmissão dos conhecimentos produzidos e historicamente acumulados pelo conjunto dos homens, se diferenciando de outros espaços formativos por ser obrigatória e cuja veiculação do saber se dá de maneira sistematizada e intencional.

No entanto, a institucionalização do processo educativo tal qual se configura hoje, é recente. Antes, nas comunidades primitivas, onde a educação coincidia totalmente com o mundo do trabalho, ou seja, concomitante à ação transformadora sobre a natureza, os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção que davam a eles as condições de existência e, nesse processo, se educavam e educavam as gerações futuras, isso quer dizer, a educação era inerente ao próprio processo de produzir os meios de sobrevivência humana.

Foi com o advento da apropriação privada da terra que deu início à divisão dos homens em classes, a saber: a dos proprietários e dos não proprietários. Essa divisão dos homens em classes gerou também uma divisão no fenômeno educativo, inaugurando a separação entre trabalho e educação. Assim, o que conhecemos como modo de produção escravista, nada mais é que o momento na história humana em que o trabalho, o agir do homem na natureza, é produzido basicamente pelos escravos (que não detinham a propriedade da terra), surgindo daí duas modalidades de educação: a educação dos homens livres, de um lado e, de outro, a educação dos escravos e serviçais.

A primeira modalidade de educação, aquela oferecida aos homens livres, faz referência aos estudos que envolvem a arte e os exercícios físicos (militares ou lúdicos). Já a segunda modalidade de educação, desenvolvida por escravos e serviçais, irá manter o processo educativo inerente ao mundo do trabalho, ou seja, da produção humana. Desse modo, a escola, como a conhecemos hoje, surge da primeira modalidade de educação acima referenciada. Do grego – σχολή – a escola traz o significado de o lugar do ócio, tempo livre. Para Saviani (2007, p. 155), desenvolve-se "uma forma específica de educação em contraposição àquela inerente ao processo produtivo", passando a ser

identificada como a principal forma de educação, oficializando a separação entre educação e trabalho. Surge, então, a institucionalização da educação paralelo ao processo do surgimento de classes.

Em seu desenvolvimento sócio histórico, a escola irá apresentar tanto continuidades como certas rupturas. Um exemplo disso é que se no modo de produção feudal a Igreja Católica assume o processo de desenvolvimento educacional, no modo de produção capitalista será o Estado quem irá assumir o protagonismo da educação/formação que irá ocorrer no seio da instituição escolar. E será o nascimento do modo de produção capitalista que a relação trabalho e educação irá sofrer, mais uma vez, nova transformação.

> Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial (SAVIANI, 2007, p.158).

A escola moderna vivenciada ainda hoje, também fruto da dupla revolução – Revolução Francesa (1789) e Revolução Industrial (1848) – irá se transformar na forma fundamental e predominante de educação, inclusive para avaliar todas as demais formas de educação existentes. É importante destacar que será no modo de produção capitalista que a separação entre educação e trabalho irá se concretizar, definitivamente, tanto para a classe proprietária da terra como para a classe dos não proprietários. Da necessidade de qualificação em massa, especialmente após o desenvolvimento tecnológico e científico que desencadeou a Revolução Industrial, a escola passa a ser generalizada a fim de inserir esse trabalhador nessa nova lógica do trabalho, em que o conhecimento intelectual se materializa na maquinaria.

É sobre esta instituição social denominada escola e sua função na sociedade contemporânea, junto a todas as transformações recentes sofridas pelo mundo do trabalho e contexto sociopolítico, que iremos buscar problematizar e refletir sobre suas reais possiblidades na tarefa de emancipar os homens, tendo como referência o pensamento filosófico e social de Theodor Adorno.

Em um primeiro momento, especialmente a partir dos textos encontrados na obra Educação e Emancipação (1995a), iremos abordar a questão central da educação que encontramos neste conjunto de textos de Adorno, ou seja, a luta contra a barbárie.

Em um segundo momento, nossa tarefa será compreender a questão da emancipação na perspectiva da *Teoria Crítica da Sociedade*, particularmente em T. Adorno e M. Horkheimer (1985). Emancipação esta que requer, antes de qualquer outra coisa, o próprio sujeito esclarecido, livre da ignorância e capaz de se colocar na esfera política, econômica e social sem a tutela alheia.

Por uma Educação contra a Barbárie

Theodor Adorno (1903-1969) é uma das maiores referências daquilo que conhecemos hoje por Escola de Frankfurt. Junto com Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Jürgen Habermas, dentre outros, participou do Instituto para a Pesquisa Social, fundado em 1923, com o objetivo de refletir e debater sobre a desilusão que apanhava grande parte dos intelectuais da época, especialmente acerca do ceticismo quanto aos avanços históricos do engajamento político revolucionário, sobretudo, a sua arma teórica: o marxismo. O contexto político, econômico e social vivido por este grupo de intelectuais, como a Segunda Guerra Mundial, o Milagre Econômico no pós-guerra alemão, o Stalinismo e, especialmente a ascensão do Nazismo, acabou por motivá-los a buscar um pensamento autônomo e independente frente a este contexto social, resultando na produção teórica que conhecemos hoje por *Teoria Crítica da Sociedade*.

Em assim sendo, é em meio a este contexto social que faz com que Theodor Adorno (1995a, p. 119), ao debater sobre a educação em suas obras, especialmente em *Educação após Auschwitz* afirme, incisivamente, que "a exigência de que Auschwitz não se repita é primordial em educação" e que "qualquer debate sobre ideais de educação é vão e indiferente em comparação com este: que Auschwitz não se repita". A atualidade do autor está justamente em perceber que, em pleno século XXI, sua discussão se faz atual, já que a fisionomia sociocultural sofreu poucas alterações. Prova disso está no fato de que se levarmos em consideração as ambiguidades construídas em nossa sociedade iremos nos deparar com o avanço cada vez mais veloz da ciência e tecnologia, bem como com os avanços da comunicação (que fazem com que os espaços e distâncias minimizem) enquanto, na outra ponta, ainda nos deparamos com a fome, a miséria, os fundamentalismos irracionais e a violência de todo tipo. A escola, como parte da sociedade, acaba por sofrer e, ao mesmo tempo, (re)produzir tais ambiguidades.

Em *A Educação contra a Barbárie* (1995a), o autor nos convida a pensar sobre quais condições sociais levaram a barbárie em Auschwitz[127]. Para ele, conhecer essas condições de modo

[127] Localizados no sul da Polônia, Auschwitz diz respeito a um conjunto de campos de concentração das prisões em massa dos judeus no contexto da Segunda Guerra Mundial, se tornando símbolo de uma das

a impedir a repetição da barbárie, quase sempre sinônimo de impedir o retorno do totalitarismo e nazismo, é dever de toda a sociedade e, por isso mesmo, da educação. Este convite vai ao encontro da tese defendida no texto *O que significa elaborar o passado* (1995a), que segundo o autor, a escola se constitui como um espaço potencial para elaborar criticamente o passado de modo a evitar a continuidade desenfreada da barbárie. Para Adorno, a barbárie é algo muito simples de se compreender.

> (...) estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO; 1995a, p. 155).

Ainda para o autor, mesmo que o simples fato de falar sobre a barbárie seja ainda tão veemente condenada, já traz consigo grande relevância, uma vez que falar sobre o tema, qualquer que seja ele, possibilita ao indivíduo avançar do senso comum à consciência filosófica. Sendo assim, qual seria a parcela que compete à educação, em especial àquela que é desenvolvida no interior da instituição escolar, na luta contra a barbárie? Para Adorno, o aparente simples fato de discutir o que é a barbárie, como e onde ela surge já se constituem enquanto conteúdos que promovem a desbarbarização. Essa seria uma possiblidade concreta na luta contra a barbárie no processo de educação desenvolvida no interior da instituição escolar. Mesmo porque, a escola parece ter assumido outro sentido para o esclarecimento, como sendo uma formação voltada para a educação de homens inofensivos e passivos. E é esta passividade inofensiva, segundo Adorno (1995a, p. 164), que irá fazer com que a escola se constitua, ela mesma, "provavelmente, apenas uma forma da barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo".

Mas será em *A Educação contra a Barbárie* que Adorno irá retornar a um aspecto importante relativo à divisão social do trabalho que influencia, diretamente, na essência da organização escolar e em sua relação com as práticas de violência e com a própria barbárie. Como discutido no início deste trabalho, a separação entre trabalho e educação ou mesmo entre trabalho e instrução[128] irá, no

maiores barbáries da história da humanidade: o maior genocídio do século XX, a saber, o holocausto de milhares de judeus, especialmente poloneses, em virtude de um programa sistemático de extermínio étnico, que também incluía homossexuais, comunistas, deficientes físicos e mentais, dentre outros grupos.

[128] Manacorda (1989, p. 356) irá preferir o termo instrução em detrimento à educação, remetendo ao trabalho que é desenvolvido na instituição escolar.

modo de produção capitalista, demarcar outra forte separação: a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Para Adorno, esta divisão decretou a falência da cultura.

> A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo, ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. (ADORNO, 1995a, p. 164).

Se fundamentando em Freud, Adorno (1995a) irá afirmar que todos estes aspectos que envolvem a cultura humana são levados, de um modo ou de outro, à consciência das pessoas. E o fato da promessa da liberdade, da igualdade e da fraternidade difundida especificamente após a Revolução Francesa não ter se cumprido, faz com que as pessoas, por intermédio da cultura, se deparem com fracassos e culpas que acabam por se traduzirem em agressões de todo tipo, chegando inclusive à barbárie.

Neste caminho, Adorno demonstra certa preocupação com a dimensão subjetiva da alienação, em especial àquela relacionada ao gênero humano. A escola, que por intermédio da educação deveria buscar diminuir a distancia entre os sujeitos, acaba contribuindo para que o homem contemple no outro homem não a sua completude, mas sim o seu limite ou, na maioria dos casos, o seu próprio inimigo. Assim, a escola acaba por, ela própria, contribuindo para a perpetuação da barbárie, quando se dá, por exemplo, o incentivo da competição[129] e a semiformação que esta sugere frente à diminuição da relação com os objetos, neste caso, o próprio conhecimento. Becker (1995a, p. 163), em diálogos com Adorno, também deixa sua contribuição ao afirmar que "o mais importante que a escola precisa fazer é dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas. E esta relação com as coisas é perturbada quando a competição é colocada em seu lugar".

No entanto, apesar de Adorno dar ênfase à luta contra a barbárie como sendo o papel primordial que cabe à escola contemporânea, o autor irá demonstrar também que esta não seria sua

[129] Segundo Adorno (1995a), um dos maiores desafios que enfrentamos na luta contra a barbárie, especificamente no campo educacional, diz respeito à própria concepção de Educação que permeia políticas e propostas, tanto regionais quanto nacionais. No Brasil, um exemplo disso está no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, onde nos deparamos com a competição institucional das escolas para alcançar uma nota superior no IDEB. Nesta busca desenfreada pelo aumento do índice, acontece a aplicação de diferentes avaliações ao longo do biênio com a intenção de treinar os estudantes para a avaliação final aplicada pelo Ministério da Educação. Os melhores estudantes são premiados com valores monetários que, hoje, gira em torno de hum mil reais. Esta relação entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento acaba sendo distorcido em sua essência, o que acaba por restringir as dimensões da formação humana, neste caso, assumindo a tarefa de orientar segundo valores obviamente válidos e dogmaticamente impostos.

finalidade única, especialmente quando esta escola buscar contemplar a questão da emancipação frente ao processo de mistificação das massas, ou seja, da conversão das pessoas em "objeto de dominação". São essas outras finalidades imbuídas à escola que iremos discutir adiante.

Por uma Educação Emancipatória

Adorno (1995a) defende em *Educação e Emancipação* a união indissolúvel entre emancipação e barbárie, segundo o qual, no momento em que se almeja desenvolver a emancipação dos homens, se projeta também, e concomitantemente, combater a barbárie, ou seja, uma tarefa envolve a outra e vice versa. Ao encontro dessa afirmação, Adorno em *Educação – para quê?* aprofunda em questões que colocam também para a escola a tarefa de buscar a emancipação dos homens.

Mas o que seria emancipação para Theodor Adorno? Influenciado por Kant, Adorno adere à ideia de emancipação como sendo "a de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua autoinculpável menoridade". (ADORNO, 1995a, p. 141). Menoridade, que para Kant, passa primeiro pela tarefa de compreender o que é o esclarecimento.

> Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua *menoridade*[130], pela qual ele próprio é responsável. A *menoridade* é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa menoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude*[131]!Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é, portanto, a divisa do Esclarecimento. (KANT, 1783, p.01)

Assim, a escola deve se traduzir como um espaço em que a formação humana passa ser a questão central a ser desenvolvida ou o alvo a ser conquistado. Formação esta compreendida como sendo uma prática que se coloca adiante da simples prática da instrução e da inculcação de valores pré-concebidos. Formação, para Adorno, requer, em primeira instância, compreender o indivíduo com um ser social, mesmo sendo ele um ente individual. Até porque, Adorno acredita na emancipação como um processo coletivo e não isolado, mesmo que a mudança ocorra, primeiramente, na dimensão individual.

Neste caminho, a escola pode se tornar um lugar de resistência a uma racionalidade técnica na perspectiva de um conhecimento instrumental voltado apenas para dominar e, não, para

[130] Minoridade, e não menoridade, é a expressão utilizada no texto original.
[131] "Ousa saber!" Horácio, *Epistulae*, livro 1, carta 2, verso 40. Nota do texto original.

compreender o objeto em sua totalidade e completude. Ou seja, o processo de passagem da fase mítica até a racionalidade técnica fez com que o homem acreditasse estar em constante evolução (HORKHEIMER E ADORNO, 1985).

A promessa do esclarecimento frente à possibilidade de livrar os homens do medo e ao mesmo tempo possibilitar o domínio da natureza trouxe consigo também o aspecto da alienação da natureza como simples objeto. A explicação mítica, inclusive, perde força na história do processo de esclarecimento justamente por não dar conta de explicar a totalidade desta natureza. Em *Dialética do Esclarecimento*[132], as primeiras palavras do texto já vão ao encontro do que estamos discutindo aqui.

> No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 19).

Toda essa compreensão que envolve a questão do esclarecimento acabou por repercutir também na escola, especialmente na relação estabelecida entre o sujeito que aprende e o objeto, neste caso, o próprio conhecimento. A educação que deveria se traduzir na liberdade dos homens acabou, ela própria, resultando na dominação dos homens pelos próprios homens. Por isso mesmo, a educação que se encontra instalada na escola não promove outra coisa que não a alienação tanto material como intelectual dos sujeitos que se colocam no exercício diário de ser tornarem esclarecidos.

Assim, na filosofia sociológica de Adorno, esclarecido não se traduz somente no homem entendido, mas também e, arriscaria dizer, principalmente do homem que se torna capaz de superar a dominação e buscar sua liberdade intelectual, política e econômica.

Uma educação emancipatória requer, antes de qualquer outra ação, o próprio esclarecimento, que segundo Kant, é condição anterior à emancipação dos homens. Como sabemos, existe um discurso em prol da liberdade e da socialização do conhecimento no momento atual, no entanto, a pergunta que insiste em se colocar é que tanto a liberdade quanto a socialização do conhecimento se desenvolve em uma perspectiva da semiformação, contribuindo para a crítica que Adorno (1995a) faz ao afirmar acerca da disposição que a escola tem de se adaptar, sem nenhum mecanismo de resistência, à condição social em vigor.

[132] Obra publicada em 1947.

Para Adorno (1995a), o maior desafio que está posto para a escola, mesmo que ainda administrada, é o de transformar o potencial formador dos estudantes que se encontram completamente anulados frente a uma visão utilitarista do conhecimento e à racionalidade técnica instrumental. A racionalidade administrada ou instrumental são expressões criadas por Theodor W. Adorno (1985) para fazer referência à sociedade capitalista, à razão científica, à cultura de massa, etc. Na ideia do autor, a escola deveria ser o lugar de desenvolver certa capacidade intrínseca que possibilite romper com a lógica instalada na sociedade contemporânea, já que a escola pode sinalizar, por meio da reflexão, tanto para aquilo que existe como para aquilo que pode ser e que, por isso, deveria escapar ou ao menos resistir a todas as tentativas de instrumentalização, promovendo o rompimento da alienação e o enclausuramento em que se encontram os indivíduos. Nesta tarefa, passa a ser importante conhecer alguns conceitos centrais que nos ajudam a compreender os enfrentamentos e, ao mesmo tempo, as possibilidades formativas da escola.

Considerações Finais

Discutir a escola na modernidade não é uma tarefa fácil. Recorrer a autores como Theodor Adorno acaba sendo para nós um exercício de reflexão sobre esta instituição educativa que, mesmo com todos os limites a ela impostos, se apresenta como um dos principais espaços formativos atuais.

Pelo conjunto de leituras entendemos que, se por um lado compete à educação escolar lutar incisivamente contra a barbárie, esse enfrentamento não pode se dar sem, antes, esclarecer os homens de sua condição menor e de suas práticas sociais alienadas. Talvez por isso Adorno vá insistir que lutar contra a barbárie e esclarecer os homens são duas faces de uma mesma moeda. Ou seja, não só compete como é possível à escola desenvolver essa dupla tarefa.

A nós, cabe o exercício da reflexão de como agir no interior deste conflito especialmente frente ao processo de semiformação instalada em nossas escolas. Grita a necessidade de pensarmos em práticas emancipadoras que promovam a reconciliação entre os homens. Ao mesmo tempo, pensar ações que estabeleça a união entre escola e trabalho e entre instrução intelectual e trabalho produtivo também nos parecem urgentes.

> A ciência só pode ser algo mais do que simples duplicação da Realidade no pensamento se estiver impregnada de espírito crítico. Explicar a realidade significa sempre romper o círculo da duplicação. Crítica não significa, neste caso, subjetivismo, mas confronto da coisa com seu próprio conceito. O dado só se oferece a uma visão que o considere sob o aspecto de um verdadeiro interesse, seja de uma sociedade livre, de um Estado justo ou do desenvolvimento da humanidade. E quem não

> compara as coisas humanas com o que elas querem significar, vê-as não só de uma forma superficial, mas definitivamente falsa (HORKHEIMER e ADORNO, 1956, p. 21).

Neste desafio, talvez uma das maiores contribuições do autor esteja em analisarmos como nós professores e estudantes estamos nos relacionando com o conhecimento. Essa relação que, segundo Adorno, está tomada por uma dimensão falseada em virtude da indústria cultural e, especialmente, da finalidade que atribuímos para a apropriação do conhecimento. Torna-se necessário, então, romper com uma perspectiva funcionalista do esclarecimento. São estas finalidades mercadológicas que atribuímos ao conhecimento que vem impedindo o potencial formador que podemos ter ao se apropriar da produção material e simbólica da humanidade.

Este pequeno exercício de síntese nos mostram que, explorar as potencialidades formativas da escola requer, antes, o enfrentamento árduo do processo de manipulação e escravização cultural que se encontram imersos os processos formativos, dentre eles, a própria escola. Desmistificar a escola seria o primeiro passo. Este é o convite de Theodor W. Adorno.

Referências Bibliográficas

1. ADORNO, Theodor W. Educação após Auschiwitz. In:_____ Educação e Emancipação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995a. p. 119-138.
2. _____. A Educação contra a barbárie. In:_____ Educação e Emancipação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995a. p. 155-168.
3. _____. Educação e Emancipação. In:_____ Educação e Emancipação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995a. p. 169-185.
4. _____. Educação – para quê? In:_____ Educação e Emancipação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995a. p. 139-154.
5. _____. O que significa elaborar o passado. In:_____ Educação e Emancipação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995a. p. 29-47.
6. _____. Sobre sujeito e objeto. In: _____ Palavras e sinais – modelos críticos 2. Rio de Janeiro: Vozes, 1995b. p. 181-201.
7. _____. Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar. In: _____ Palavras e sinais – modelos críticos 2. Rio de Janeiro: Vozes, 1995b. p. 83-103.
8. HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. O conceito de esclarecimento. _____ In: Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
9. _____. Família. In: HORKHEIMER, Max, ADORNO. Temas básicos da Sociologia. São Paulo: Cultrix, 1956a.
10. _____. O Conceito de Sociologia. In: _____ Temas básicos da Sociologia. São Paulo: Cultrix,1956b.
11. JAY, Martin. As ideias de Adorno. São Paulo: Cultrix, 1988.
12. KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? In: Textos Seletos (edição bilíngüe). Trad. Francisco de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
13. MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor. Educação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.
14. MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação - da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
15. SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

Simpósio temático 16
Psicologia, Educação e Cultura

Coordenação: Virginia Sales Gebrim; Gina G. Guimarães de Faria; Soraya Vieira Santos

Comunicações

1. *A escola de tempo integral na rede municipal de educação de Goiânia: o que se faz a mais no tempo que se tem a mais?* - Darlyene Iviane da Costa Silva.

2. *Orientação profissional no ensino médio: é possível uma concepção além da crítica* - Bárbara Naves dos Santos; Gustavo de Aguiar Campos; Lueli Nogueira Duarte e Silva.

3. *A mediação no processo de desenvolvimento da criança em vivências específicas com o corpo* - Stéfany Bruna de Brito Pimenta

4. *Um projeto da licenciatura de psicologia: sexualidade infantil em questão* - Jordana de Castro Balduíno; Caroline Carneiro P. Machado; Jhonatan Dhimmy Fraga Macedo; Enoe Isabela Baía De Moraes; Luan Filipe Gonçalves.

5. *Vida e morte: uma análise das contribuições da psicologia na interface com a educação* - Rosana Ferrari P. Lisboa Teixeira; Caroline Carneiro P. Machado; Luelí Nogueira Duarte e Silva.

6. *Mídia e educação: algumas reflexões* - Tatyane Pereira de Morais

7. *Psicologia e educação no Brasil: uma reflexão sobre a utilização dos testes psicométricos nas primeiras décadas do século XX* - Renata Cardoso Barreto

8. *Psicanálise e educação: diálogos* - Bruno Fiuza Franco; Lana Magna Sousa Braz; Mona Bittar.

9. *Tempo, razão e experiência formativa* - Leilyane Oliveira Araújo Masson.

10. *O "progresso" incorporado: ideias psicológicas e a educação do corpo no Brasil (1889-1930)* - Aline Flavia Valgas.

11. *Psicologia e educação: um estudo sobre a Escola Nova nas décadas de 1920 e 1930 no Brasil* - Wanderson Pereira Lima; Núbia Ferreira Ribeiro.

12. *Psicologia e educação nos periódicos da área da educação e da psicologia* - Luelí Nogueira Duarte e Silva; Jhonatan Dhimmy Fraga Macedo; Liliane Oliveira de Lima Melo

13. *Licenciatura em psicologia: contribuições críticas do saber psicológico à educação de jovens, adultos e idosos* - Nayara Ruben C. di Menezes Ulli Bovo Oliveira; Pollyanna Peres dos Santos; Déborah de Souza Guimarães; Sheila Daniela M. dos Santos

14. *A relação sujeito e objeto na indústria cultural e a implicação na reprodução do fascismo* - André Barcellos Carlos de Souza.

15. *A vinculação psicologia-educação na perspectiva de Jean-Ovide Decroly* - Adriane Guimarães de Siqueira Lemos

Simpósio Temático 16
PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA

Virginia Sales Gebrim
virginiagebrim@uol.com.br
Gina G. Guimarães de Faria
guima.fa@uol.com.br
Soraya Vieira Santos
soraya_vieira@hotmail.com
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura / NEPPEC
Faculdade de Educação/UFG

O presente Simpósio Temático se sustenta sobre o reconhecimento da importância dos conhecimentos produzidos no campo da psicologia para a compreensão e formação do sujeito na contemporaneidade e, ainda, a partir da experiência acumulada no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (NEPPEC/FE/UFG), que integra estudos e pesquisas sobre as relações entre psicologia, educação e cultura. Os conhecimentos produzidos no campo da psicologia, desde suas origens nas matrizes ainda emergentes do pensamento psicológico, ampliam as possibilidades de compreensão do sujeito na sociedade moderna. Na atualidade, os desafios dessa compreensão se desenvolvem e complexificam, adquirindo novas conformações e particularidades. É inegável que a Psicologia, no diálogo com outras ciências humanas e sociais, a filosofia e a arte, tem uma contribuição muito singular no que concerne especialmente à elucidação e intervenção nos processos de constituição do sujeito na contemporaneidade. Muito particularmente a psicologia dispõe de conhecimentos que permitem ampliar a compreensão acerca das mediações psicossociais implicadas nos processos educativos ou, mais amplamente, de socialização ou, antes, de constituição do sujeito na sua relação com a cultura, do indivíduo na sua relação com a sociedade.

Na sua especificidade e na particularidade do seu objeto, a psicologia é uma ciência da qual decorre uma prática profissional. Dessa perspectiva, a psicologia nasce do desafio das complexas relações humanas em contextos diversos e a eles retorna reiteradamente. A psicologia informa a compreensão da realidade individual e coletiva, subjetiva e objetiva e não é propriedade exclusiva dos psicólogos. É um conhecimento produzido acerca de mediações da realidade que informa a relação com essa realidade. Assim, a psicologia diz respeito à compreensão das práticas sociais, educativas, de socialização, de relação, de constituição do sujeito em particularidades históricas

específicas. O Simpósio Temático *Psicologia, Educação e Cultura* propõe aprofundar as contribuições da psicologia na compreensão dos processos educativos, de socialização, insere-se no fulcro central da análise das mediações psicossociais que constituem o sujeito: a família, os grupos, a escola, a indústria cultural, os movimentos sociais, a arte, entre outros. A compreensão desses espaços, da forma como instituem e são instituídos, pode se beneficiar muito das contribuições do campo da psicologia. Nesse sentido, o presente Simpósio objetiva aprofundar os fundamentos científicos da psicologia para compreensão dos processos de socialização em contextos diversos visando apreender as mediações constitutivas do sujeito na contemporaneidade e subsidiar discussões acerca das práticas profissionais que requerem intervenções educativas. Sendo assim, privilegia-se a discussão das relações entre Psicologia e Educação especialmente nos seus fundamentos epistemológicos e nas derivações da Psicologia nos espaços educativos, numa perspectiva crítica à racionalidade que informa as concepções e práticas no campo da educação, sem descurar das importantes contribuições da Psicologia à Educação.

Espera-se, ainda, discutir privilegiadamente os processos educativos e de socialização implicados na constituição do sujeito. Apreendendo a educação enquanto processo de socialização, pautando os desafios da questão da subjetividade na crítica aos fundamentos que a psicologia tem disposto para a educação e as suas implicações educacionais decorrentes; principalmente a partir dos aportes do marxismo, da psicanálise e das derivações teóricas desse diálogo.

Se é fundamental a apreensão da contribuição da psicologia em sua articulação com a educação e com a cultura, é tarefa da universidade pública dispor essa possibilidade àqueles que atuem em espaços profissionais que requerem intervenção humana e social. Nessa perspectiva este simpósio temático visa fomentar o debate sobre as relações entre Psicologia, Educação e Cultura.

Bibliografia:

Contempla autores e textos clássicos das ciências humanas e sociais, com ênfase para a psicologia e a psicanálise, em sua articulação com as temáticas da educação e da cultura. Autores e textos contemporâneos que contribuem na leitura destes clássicos também são importantes para a discussão proposta.

01

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: O QUE SE FAZ A MAIS NO TEMPO QUE SE TEM A MAIS?

Darlyene Iviane da Costa Silva
Mestranda do curso de Pós Graduação em Educação da FE/UFG
darlyeneiviane@gmail.com

O presente trabalho apresenta como temática as relações estabelecidas entre tempo, espaço e os processos pedagógicos no ciclo I da escola municipal de tempo integral em Goiânia e seus possíveis desdobramentos para o ensino/aprendizagem e é fruto de uma pesquisa em desenvolvimento no curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

A ampliação da jornada escolar que institui a educação em tempo integral no Brasil está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), art. 34: "A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola" e art. 87: "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996).

Esteve presente no Plano Nacional de Educação de 2001-2010, Lei nº 10. 172/2001, na meta 21, que propôs "ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente" (PNE, 2001-2010, p. 26) e agora constitui a meta 6 do novo PNE, Lei nº 13.005/2014, aprovada para o decênio de 2014 a 2024, que prevê "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica" (BRASIL, 2014, p. 59). Essa medida tem sido progressivamente implantada pelas redes públicas de ensino do país.

Segundo relatório elaborado pelo MEC (BRASIL, 2009) em parceria com algumas universidades federais do Brasil, que apresentou resultados parciais de uma pesquisa sobre as experiências de ampliação da jornada escolar em instituições municipais de educação do país, verificou-se a época, a participação de mais de 500 municípios brasileiros com configurações diversas no uso do espaço, na organização do tempo e da proposta curricular. Os dados da investigação mostram que a ampliação do tempo diário da escola tem aumentado especialmente a partir do ano de 2008.

Ligada à ampliação da jornada escolar é importante citar o apoio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB[133] com a destinação de 25% a mais de recursos para escolas que funcionem em jornada de sete horas ou mais (1,25 um inteiro e vinte e cinco centésimos segundo o artigo 36 da lei 11.494, BRASIL, 2007) e a abertura da Portaria interministerial nº 17 de 24 de Abril de 2007, que instaura o Programa Mais Educação visando promover a educação integral no contra turno escolar a partir da "oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento". O parágrafo único do artigo primeiro define que

> O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007)

Em relação aos espaços destinados às atividades do tempo ampliado, as experiências em curso no país podem ser representadas por duas vertentes (CAVALIERE, 2009): uma que modifica o interior das escolas para a realização das atividades que envolvem os alunos e os profissionais no turno integral; e outra que abrange instituições, organizações, setores e projetos sociais diversos que ofereçam atividades aos alunos fora do espaço escolar no contraturno.

De acordo com a pesquisa publicada pelo MEC (2009), muitas escolas de jornada ampliada funcionam em regime de sete horas ou mais, nos cinco dias da semana, caracterizando-se como educação básica em tempo integral conforme ordenamento jurídico do FUNDEB (Decreto n° 6.253/2007, art. 4°), mas há também escolas em que a carga horária varia de 4h30 à 6h funcionando todos os dias da semana ou apenas em alguns.

Sobre o currículo, o esporte aparece como atividade privilegiada em 65% das experiências de jornada ampliada em nível nacional, as aulas de reforço em 61,7%, música em 57,1%, dança em 54%, teatro em 46,4%, informática em 45,6%, oficinas temáticas em 44,9%, artesanato em 40,5%, tarefa de casa em 40,2%, entre outras que envolvem meio ambiente, literatura, cultivo e cuidado de plantas na escola (BRASIL, 2009, p. 26).

Trata-se de uma reforma educacional que tem sido objeto de constantes estudos e reflexões (CAVALIERE 2009; LIMONTA [et al.] 2013; MIRANDA e SANTOS 2012; NUNES 2011; PARO 1988; SANTOS 2009; SILVA e SILVA 2012; SILVA 2012;). Com efeito, vê-se como necessária a

[133]Trata-se de um fundo de natureza contábil que destina recursos financeiros para manutenção e desenvolvimento das escolas públicas do Brasil e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua remuneração.

discussão sobre a ampliação do tempo na escola que reflete diretamente na ampliação dos espaços e no repertório curricular, trazendo novas demandas para a educação e pondo em questão a especificidade das relações estabelecidas entre tempo, espaço, processos pedagógicos e seus possíveis desdobramentos para o ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, no intuito de contribuir com os estudos e reflexões sobre a escola de tempo integral e em particular sobre as especificidades que podem se constituir como elementos potencializadores do ensino/aprendizagem, esse trabalho se propõe a discutir sobre os processos pedagógicos imbricados nas atividades do tempo ampliado e seus possíveis desdobramentos para o ensino/aprendizagem. Para tanto foi realizado um estudo de casos comparativos entre quatro instituições da Rede Municipal de Educação de Goiânia que funcionam em tempo integral, a qual contou com análise dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola e observações realizadas *in loco*.

A implantação de escolas em tempo integral em Goiânia, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação – SME, teve início em 2005 com sete escolas e foi sendo progressivamente ampliada, de modo que em 2014 constavam 23 de um total de 156 que oferecem o ciclo I[134]. "Considera-se Escola de tempo integral aquela que, em seu Projeto Pedagógico, propõe a ampliação de carga horária diariamente e proporciona atividades educativas para além das previstas no ensino regular" (SILVA e PAIVA, 2013, p. 158).

As atividades do ensino regular são as determinadas pelo currículo de base nacional comum composto por disciplinas de conhecimento (Português, Matemática, Geografia, História, Biologia e outros). Já as do tempo ampliado passam a ser constituídas por oficinas determinadas por um currículo diversificado e complementar elaborado por cada escola em particular a partir de suas necessidades e interesses que devem levar em consideração a realidade na qual está inserida. De modo geral, são trabalhadas oficinas que compreendem conteúdos do campo do conhecimento: da arte como música, dança, teatro, coral, banda e outros; do esporte e Educação Física como práticas esportivas, jogos e brincadeiras; da Língua Portuguesa como leitura, escrita, jornal, alfabetização e letramento;

[134] As escolas da RME são configuradas pela proposta do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano que foi implementanda visando corrigir a distorção idade e série e compreender o tempo do aluno como um fator fundamental para o sucesso do ensino/aprendizagem. Nesse processo, os alunos são agrupados por idade e não por série e cada ciclo corresponde a uma fase de desenvolvimento humano (infância, pré adolescência e adolescência) com duração de três anos cada ciclo. Por exemplo, o cilo I compreende à fase de desenvolvimento humano da infância e engloba crianças de 6 a 8 anos, o ciclo II compreende a fase de desenvolvimento da pré-adolescência e engloba alunos de 9 a 11 anos, por fim o ciclo III compreende a fase de desenvolvimento da adolescência englobando os alunos de 12 a 14 anos (GOIÂNIA, 2009).

além de trabalharem oficina de Informática, de Matemática e atendimento pedagógico específico para alunos com dificuldade de aprendizagem.

O tempo integral, no inicio de sua implementação na RME, era organizado de modo que pela manhã ofereciam-se aulas referentes aos componentes curriculares de base nacional comum e no contraturno as oficinas componentes do currículo diversificado. Após alguns anos de experiência, essa diferenciação entre os turnos revelou que o vespertino estava sendo compreendido como momento de atividades lúdicas menos importantes e não como momento para o ensino e aprendizagem das diversas linguagens complementares ao currículo básico. Por esse motivo, a partir de 2009, as escolas foram incitadas pela SME a organizar o período integral de outra forma, intercalando as atividades do currículo básico com o diversificado.

Nas quatro escolas pesquisadas no ano de 2014, o período integral é concebido das 7h50 às 16h30 totalizando oito horas e quarenta minutos do dia letivo. No período da manhã entre 7h50 às 11h20 são desenvolvidas atividades do currículo básico com as disciplinas intercaladas às oficinas do currículo diversificado mais intervalo para lanche e recreio (30 minutos), o mesmo ocorre no período da tarde, das 13 horas às 16h30. As oficinas têm duração de uma hora e ocorrem geralmente uma vez pela manhã e/ou uma vez pela tarde.

Nesse processo, cerca de seis horas do período integral (com algumas variações entre uma escola e outra) são destinadas a atividades de ensino/aprendizagem de conhecimentos: uma a duas horas diárias são ocupadas com oficinas e as demais quatro a cinco horas com aulas de disciplinas regulares.

O período intermediário que compõem o horário das 11h20 às 13 horas é destinado ao almoço, escovação, higienização das mãos e descanso para dormir, os alunos são acompanhados por agentes de apoio educacional e coordenador pedagógico deste período.

O quadro a seguir ilustra de modo geral a rotina do dia letivo no turno integral.

Quadro 1 – Rotina do dia letivo na escola de tempo integral

TURNO INTEGRAL	Período Matutino	7h50 às 8h05*	Café da manhã
		8h05 às 10h	Aulas - oficina intercalada às disciplinas
		10h às 10h15	Recreio
		10h15 às 11h20	Aulas - oficina intercalada às disciplinas
	Período Intermediário	11h20 às 12h**	Almoço
		12h às 13h	Descanso/dormir
	Período Vespertino	13h às 15h	Aulas - oficina intercalada às disciplinas
		15h às 15h30	Lanche e Recreio
		15h30 às 16h30	Aulas - oficina intercalada às disciplinas

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2014) das escolas e relatórios de observação *in loco*.

*O horário do café da manhã varia de escola para escola. Em algumas é servido um pouco antes das 7h50, em outras é servido um pouco mais tarde. Mas o tempo destinado ao lanche em todas as instituições é de quinze minutos.
**Nas escolas que possuem refeitório, o almoço ocorre às 11h para o ciclo I, porque o espaço é dividido com as outras turmas e não comporta todos os alunos da escola. Por esse motivo acabam iniciando o momento de descanso também mais cedo, antes do meio dia.

Os alunos passam todo esse período dentro do espaço escolar e a maioria das atividades ocorrem em sala de aula totalizando um percurso diário que pode variar de cinco a seis horas de permanência neste local em que são realizadas: as aulas de disciplinas ministradas pelos professores referência[135]; algumas oficinas quando não há outros espaços para sua realização; o momento de descanso; e almoço no caso das instituições que não possuem refeitório. As demais horas que não são passadas em sala de aula, são preenchidas com atividades de: recreio realizado no pátio das escolas e parquinho nas que possui; almoço realizado em refeitório nas que possui; Educação Física que acontece na quadra nas aulas práticas em todas as escolas; algumas oficinas que ocorrem na biblioteca, na quadra, laboratório de informática, entre outros espaços disponíveis na instituição.

Algumas escolas receberam reformas após implantação do tempo integral e nelas foram construídos refeitórios e mais salas para outras utilidades. Mas ainda assim, espaços continuam sendo improvisados para atender às demandas do tempo ampliado, revelando assim a urgente necessidade de construção de espaços adequados como: a construção de ambiente para descanso que, do modo como está sendo proporcionado fica inviável diante das condições precárias em que os alunos são submetidos a deitarem em colchonetes forrados no chão da sala de aula, muitas vezes soados e com mal cheiro após uma manhã inteira de atividades; local para banho; construção de refeitórios nas escolas que ainda não possuem, pois sala de aula é local de estudo e não de refeição; salas temáticas e laboratórios para realização de atividades diversificadas e oficinas específicas, tais como sala de dança com espelhos, auditório ou sala com infraestrutura acústica para atividades de teatro, música e banda, atelier para atividades artesanais, ambiente para jogos de mesa e tabuleiro, entre outros que possam melhorar e enriquecer as condições concretas de estudo, ensino/aprendizagem e permanência em uma escola de jornada integral.

Logo se vê que garantia de mais tempo de estudo parece ser um diferencial da escola de tempo integral, contudo, as mudanças geradas na organização do tempo e do espaço para adequar-se

[135] Professor referência é aquele que, nas séries iniciais do ensino fundamental, é responsável por trabalhar a maioria dos conhecimentos da grade curricular de base nacional comum, geralmente são pedagogos. Como na escola de tempo integral os alunos têm mais de um professor, esse nome (professor referência) é utilizado para diferenciar o que dá as aulas das disciplinas do currículo básico dos que ministram oficinas e outras aulas.

a jornada ampliada são realizadas sem as condições físicas necessárias para atender as novas demandas que emergem. Nesse caso, a ausência de espaços adequados se constituem em um dos principais desafios a serem superados.

Para além da organização do tempo e do espaço, o conteúdo que os ocupa, ou seja, as atividades que se realizam a mais são diferenciais fundamentais que caracterizam as especificidades da escola de tempo integral. A refeição e o momento de descanso desenvolvidos no período intermediário, somado às oficinas componentes do currículo diversificado que ocorrem ao longo do período integral constituem as atividades que se realizam a mais no tempo que se tem a mais na escola.

As refeições oferecidas (café da manhã, almoço e lanche da tarde) são garantidas pela prefeitura e cumprem uma demanda específica da escola de tempo integral tendo em vista o tempo de permanecia dos alunos na escola.

O descanso se revelou como um dos momentos de equacionamento mais difícil. As carteiras são afastadas para o canto das paredes e colchonetes são distribuídos ao centro do chão da sala de aula para alunos deitarem e dormirem. Depois de uma manhã inteira de atividades, os alunos, de modo geral, terminam o almoço agitados, inquietos, muitas vezes soados e com mal cheiro. Deitados nos colchonetes, se remexem de um lado para outro, conversam, tentam brincar com o colega, cutucam quem está do lado, às vezes ficam sentados ou tentam se levantar e andar pela sala.

As agentes de apoio educacional que acompanham esse momento pedem silêncio, repetem várias vezes que é hora de dormir e descansar, pedem para virar pro lado e não falar com o colega, para não encostar e não atrapalhar o outro a dormir, chamam atenção de alunos individualmente, os trocam de lugar para não conversarem, usam expressões como “cala a boca”, “bico calado”, “olhos fechados e boca calada”, “psiiiiu”, entre outras. Essa situação permanece por cerca de dez, vinte, trinta minutos até que todos consigam ficar em silêncio e alguns alunos começam a dormir. Quando um aluno insiste em desobedecer e não colaborar, as agentes ou chamam o coordenador do período intermediário, ou retira o aluno do ambiente e manda para coordenação, ou deixa o aluno do lado de fora da sala para não atrapalhar, ou ainda ameaçam com punição como ficar sem recreio ou sem participar de algumas oficinas que gostam. Algumas agentes reclamam do espaço inadequado e da falta de conforto, se queixam de alguns alunos que agridem e desrespeitam, dizem que esse horário é o mais estressante, entre outras questões.

Há uma demanda por parte dos alunos de que algo aconteça durante esse momento para além de terem que ficar deitados em silêncio até que consigam dormir. Não há nenhum planejamento no

intuito de ajudar os alunos a relaxarem, descansarem e dormirem com menos dificuldade, além do espaço inadequado eles recebem apenas ordens. Essa situação instiga a possibilidade de se pensar outras formas de descanso para além da única opção de dormir e, no caso dos que optem por dormir, a construção de um espaço adequado com condições de higienização necessária como banho para se refrescar.

A melhoria das condições concretas para garantir o descanso dos alunos que permanecem na escola mais de oito horas diária é de suma importância para uma instituição que, conforme destacado nos PPPs (2014), preza por uma formação integral dos sujeitos, considerando e respeitando suas múltiplas dimensões (física, biológica, cognitiva, emocional etc.). Descanso este que é fundamental para a continuação das atividades realizadas no restante do período letivo e que, portanto, não pode continuar ocorrendo nas condições precárias que estão sendo propiciadas.

As oficinas são outras atividades que ocupam o tempo ampliado da escola e constituem uma especificidade da instituição de tempo integral. Com base nos Projetos Políticos Pedagógicos (2014) das escolas pesquisadas e das observação *in loco*, foi possível perceber que muitos dos conteúdos e atividades propostos no desenvolvimento das oficinas não se diferem dos que são trabalhados nas disciplinas. Especialmente as que pertencem ao campo do conhecimento da língua portuguesa como oficina de literatura, oficina de letramento, oficina de produção de texto e as que pertencem ao campo do conhecimento da Educação Física como oficina de esportes, oficina de jogos e brincadeiras, entre outros.

Contudo, há o desenvolvimento de oficinas que vão além daquilo que já é trabalhado na escola, constituindo-se em atividades verdadeiramente diferenciadas, tal como a oficina de libras e a de banda/percussão. Com mais tempo e mais espaço no currículo, a escola tem a oportunidade também de trabalhar mais de uma modalidade de língua estrangeira como é o caso de uma das escolas pesquisadas que realiza oficinas de inglês e espanhol. Nesse processo as oficinas pertencentes ao campo do conhecimento da arte como música, teatro, dança etc., recebem um tempo próprio e maior para seu desenvolvimento sem serem "espremidas" a outros conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas e especialmente na de artes, que possui uma carga horária menor no currículo de base nacional comum.

Desse modo, é possível afirmar que as escolas de tempo integral: reproduzem no tempo que se tem a mais, conteúdos e atividades que já são trabalhadas em algumas das disciplinas da grade curricular comum, podendo exercer assim, um trabalho complementar às disciplinas auxiliando no desenvolvimento dos conteúdos explorados nelas (oficina de produção de texto, oficina de

letramento, oficina de literatura etc.); propiciam atividades diferenciadas com oficinas que se constitui em novidades da escola (Oficina de Banda e Percussão, Libras, entre outros); possibilitam mais tempo de estudo para alguns conhecimentos que antes eram trabalhados de forma aligeirada em meio a tantos outros conteúdos e atividades desenvolvidos pela escola (oficina de dança, oficina de teatro, oficina de música e outras).

Em relação à metodologia, algumas oficinas são ministradas com uso de recursos mais diversificados para além do livro didático (até porque não há livro didático para oficinas), caderno e quadro/giz, explorando assim, outros instrumentos para desenvolver uma aula. Nesse processo destacam-se o uso de TV, DVD, vídeos, som, livros literários e paradidáticos, atividades em folha etc., e no caso da oficina de informática e banda/percussão, o computador e os instrumentos musicais são recursos específicos da modalidade de oficina proposta. Contudo, essa diversidade de recursos utilizados (com exceção dos instrumentos de banda que é próprio da oficina de banda), não são exclusivos das oficinas podendo ser usados na programação de qualquer aula.

Apesar das aulas de oficina e das de disciplina serem diferenciadas por sua determinação curricular (a primeira determinada pelo currículo diversificado e a outra pelo currículo de base nacional comum), na prática, o que vai diferenciar uma aula da outra (além do conteúdo proposto, quando ele não reproduz o que já é trabalhado) parece estar mais ligado ao rigor, ao manejo, ao controle, à organização, à relação professor aluno que variam de professor para professor.

Nas visitas de observação *in loco* foi possível perceber que as diferentes oficinas, ministradas por diferentes professores, realizadas ou não na mesma escola, apresentam dinâmicas de aulas diferenciadas com procedimentos de ensino aprendizagem e relação professor aluno diversos, algumas apresentando possibilidades mais favoráveis à aprendizagem, outras apresentando mais fragilidades, do mesmo modo como podem ocorrer nas aulas das disciplinas. Nesse processo, o prestígio, o interesse, a participação e o envolvimento dos alunos com a aula se manifestaram de diferentes formas nas diversas oficinas a partir do modo como foram conduzidas.

Nesse sentido, outra questão importante a ser considerada é que, se por um lado é possível afirmar que muitas das oficinas que ocupam o tempo ampliado reproduzem aquilo que já é trabalhado na escola (os mesmos conteúdos, as mesmas atividades, os mesmos recursos, os mesmos espaços etc.) indicando assim uma extensão essencialmente quantitativa, por outro lado seu aspecto qualitativo pode ser representado pela relação a ser estabelecida entre professor/aluno e ensino/aprendizagem. Ou seja, ainda que se produza mais do mesmo, esse mesmo (o conteúdo e atividade que se reproduz) ao ser trabalhado por outro professor que emprega uma relação

diferenciada com o aluno e com o modo como conduz o processo de ensino aprendizagem traz consigo a possibilidade de oferecer uma aula qualitativamente diferenciada, proporcionando mais tempo de estudo e mais oportunidade para aprender.

Desse modo, parece ser possível considerar desde já que as oficinas somadas às aulas das disciplinas podem se revelar como elementos potencializadores do ensino/aprendizagem na escola de tempo integral quantitativa e qualitativamente.

Referências bibliográficas

1. BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*:* estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996.
2. BRASIL. *Plano Nacional de Educação*: Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001. Brasília: Plano, 2001.
3. BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial n. 17*. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 2007a.
4. BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007: Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007b.
5. BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral:* concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC, SECAD, 2009.
6. CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009.
7. MIRANDA, Marília Gouvea de; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, set.-dez 2012.
8. NUNES, Greice Cerqueira. *Tempo, espaço e currículo na educação integral:* estudo de caso em uma escola do Guará – Distrito Federal. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
9. PARO, Vitor Henrique et al. *Escola de tempo integral:* desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
10. SANTOS, Soraya Vieira. *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral*. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
11. SILVA, Flávia Osório. *Escola de tempo integral:* uma análise da implantação na rede estadual de educação (2006-2008). 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
12. SILVA, Jamerson Antônio de Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto. *Educação integral do Brasil de hoje*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.
13. SILVA, Michelle Ribeiro dos Santos; PAIVA, Neide da Silva. Programa de Atendimento em Tempo Integral. In*:* LIMONTA, Sandra Valéria et al. (Org.). *Educação integral e escola pública de tempo integral*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2013.

02

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO: É POSSÍVEL UMA CONCEPÇÃO ALÉM DA CRÍTICA

Bárbara Naves dos Santos
Gustavo de Aguiar Campos
Prof. Dr. Lueli Nogueira Duarte e Silva
Universidade Federal de Goiás
barbrinha_naves@yahoo.com.br

Introdução

Considerando a importância dada em nosso contexto atual à escolha de uma profissão, principalmente durante a adolescência, pretende-se neste trabalho realizar uma reflexão sobre a Apostila de aulas do Projeto de Vida, disciplina obrigatória do Programa "Novo Futuro" implementado no Ensino Médio de escolas públicas do Estado de Goiás, desde 2012, com o objetivo de auxiliar os alunos a escolherem uma profissão e prepará-los para o ingresso no mundo do trabalho. Para tanto, recorrer-se-á a análise de algumas das principais formas de abordagem da orientação profissional, considerando a classificação proposta por Sílvio Duarte Bock (2006) e o referencial sócio-histórico, de modo a problematizar a concepção de orientação profissional presente na Apostila Projeto de Vida. O contato com este material foi oportunizado pela participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Psicologia, portanto também se discutem as possibilidades de desenvolvimento de um projeto de orientação profissional que vá alem da mera crítica às perspectivas tradicionais.

Contextualização Histórica da Escolha profissional

A adolescência não é uma fase já dada biologicamente, mas é fruto de nossa sociedade capitalista e de suas relações de poder. Adélia Clímaco (1991) aponta como a Revolução Industrial e o desemprego crônico criaram a necessidade de maior tempo de estudos e, por isso, o prolongamento do tempo em que a criança ficaria sob a tutela dos pais. Dessa forma, a adolescência surge como uma fase de latência, de suspensão, na qual o individuo se prepararia para o ingresso no mundo adulto e no mercado de trabalho.

Para Calligaris (2000), a adolescência é nomeada de Moratória, já que apesar de um suposto preparo, inclusive biológico, o adolescente não pode ainda assumir as responsabilidades do adulto, cabendo a ele um tempo de espera. Tempo de espera em que este indivíduo não possui os privilégios de ser criança e nem tão pouco a autonomia de um adulto. Entretanto, espera-se que ao fim desta fase,

o adolescente tenha feito sua escolha profissional e esteja pronto para adentrar ao mundo do trabalho, sem dúvidas ou incertezas.

Bock (2006) esclarece em seu livro *Orientação profissional:* a abordagem sócio-histórica, que a escolha profissional não é um problema universal da espécie humana. Já que, para nossos ancestrais pré-históricos ela não existia, pois naquela época havia pouca diferenciação das funções de trabalho, as quais geralmente eram determinadas pelo sexo, e não por uma questão de escolha.

Na Grécia antiga, onde o ócio era valorizado, o trabalho ficava por conta dos homens não-livres, por isso, a função de cada um dependia mais da condição de nascimento ou das vitórias e derrotas na guerra do que de uma escolha individual.

Na Idade Média, a sociedade era dividida em castas e cada uma possuía sua função. Tal função era transmitida de pais para os filhos e atendia à subsistência do feudo, não tendo a finalidade de acúmulo de bens. Essa forma de divisão do trabalho não suscitava dúvidas, comuns ao adolescente de hoje que tem que eleger a profissão que irá seguir.

Na sociedade capitalista, diferentemente, segundo Bock (2006), foi atribuída grande importância à escolha profissional. Visto que o capitalismo se fundamenta na idéia do indivíduo livre, que vende sua força de trabalho a quem melhor lhe aprouver. Em outras palavras, neste sistema, para sobreviver passa a ser necessário ao trabalhador vender sua força de trabalho, sem que esteja preso a uma relação jurídica de servidão como as dos feudos, podendo vendê-la livremente no mercado de trabalho.

Após a Revolução Industrial, com a divisão técnica do trabalho, a idéia de homem certo no lugar certo para maior produtividade, passa a adquirir cada vez mais importância, valorizando ainda mais a necessidade de escolha profissional. Idéia que, segundo Bock (2006), baseia-se na concepção liberal e que tem seu auge na Revolução Francesa, com o lema igualdade, liberdade e fraternidade.

Na contemporaneidade, a escolha profissional tem se tornado uma exigência e, ao mesmo tempo, algo cada vez mais difícil de ser concretizado sem dúvidas. Alguns autores, como por exemplo Bastos (2005) analisam isto em razão de alguns fatores como: o grande número de opções, em parte pela enorme quantidade de especializações, as constantes mudanças no mercado de trabalho e nas profissões, as exigências do mercado de trabalho e a competitividade. Fatores que acarretam em grandes desafios e dilemas na escolha de uma profissão.

O indivíduo que se situa nessa fase de transição e escolha, chamado adolescência, sofre de nossa sociedade grande pressão para fazer a escolha de sua profissão. Então, muitos precisam passar por uma orientação profissional que se constitui como um campo muito diverso e complexo, o qual será analisado a seguir.

Teorias de orientação profissional

Partindo da classificação proposta por Bock (2006), as teorias de orientação profissional seriam divididas em três grupos. As teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias para além da crítica.

As teorias tradicionais, segundo ele, se dão pelo "modelo de perfis". Ou seja, para que a escolha seja certa deve haver uma harmonia entre o perfil profissional e o perfil pessoal. Para isso, o orientador deve usar de técnica e instrumentos para indicar a melhor escolha. Assim, segundo essa teoria, cada indivíduo possui algumas características pessoais cristalizadas, interesses determinados e resistentes, de certa forma, as mudanças. O orientador ajudaria o sujeito a conhecer melhor essas características pessoais e a conhecer as profissões, possibilitando a descoberta de onde ele se encaixaria melhor.

Essas teorias atendem a visão liberal, que atribui ao individuo a capacidade de ultrapassar os obstáculos da realidade, de ascender-se socialmente pelo talento e trabalho, e conseguir através das escolhas certas uma melhoria da qualidade de vida. Estando, portanto, presente o princípio do individuo autônomo, com liberdade individual, com direito natural a propriedade, com igualdade perante a lei, e que alcançaria o sucesso pelo mérito próprio.

As teorias críticas, também apontadas por Silvio Bock, surgiram no Brasil no final de 1970 e início de 1980, e apontam o caráter ideológico das teorias liberais tradicionais. Então, opõem-se às concepções de ser humano e sociedade contida nessas teorias.

Cunha (1977) aponta o caráter social das aptidões, afirmando que estas são produtos das condições matérias de vida e da primeira educação do indivíduo. Sabendo que, o acesso a educação e a qualidade desta educação são desiguais, e também os comportamentos mais valorizados em avaliações são na realidade os mais pertinentes às classes não-trabalhadoras, temos como consequência o fato de que o sucesso ou fracasso do individuo passa a depender da classe social a que este pertence. Cabendo na verdade, a elite econômica a escolha. Diante desses fatos, questiona-

se a suposta liberdade e igualdade do individuo, que depende não de suas potencialidades, mas do seu contexto social.

Além disso, seguindo a exposição de Bock (2006), as teorias críticas se opõem a naturalização dos fatores históricos presente nas teorias tradicionais. Afirmam que a sociedade é constituída apenas de duas classes, a burguesia e o proletariado, e a ascensão social é fruto da luta de classes. As profissões devem ser consideradas não de forma estática, mas considerando sua historia. O sujeito, seus interesses e habilidades também são mutáveis e transformam-se com o tempo. O posicionamento da pessoa na sociedade depende da estrutura social e econômica dessa sociedade, e não da autonomia do sujeito, que é condicionado por essa sociedade.

Então, segundo Ferretti (1976), a orientação profissional deveria focar não a escolha do individuo, mas a temática do trabalho na sociedade. Ou ainda, na perspectiva de Silva (1996), a orientação devia auxiliar o individuo a diferenciar os determinantes psíquicos e sociais da escolha.

O terceiro grupo, denominado por Bock são as teorias para além da critica, nas quais se enquadram a abordagem sócio-histórica. Essas teorias aceitam as críticas citadas anteriormente, mas vão além delas, na medida em que superam a dicotomia entre individuo e sociedade. Ou seja, entendem a relação entre indivíduo-sociedade como um par dialético, em que o individuo atua na realidade e escreve sua própria individualidade.

Assim, a abordagem sócio-histórica trabalha com a idéia de homem multideterminado. O ser humano não é apenas um reflexo da sociedade, mas também não é um ser que possui total autonomia para realizar suas escolhas. A melhor forma de entendermos o que é ser humano para essa abordagem é por meio da compreensão do desenvolvimento humano para Vigotski, principal representante deste referencial teórico, o qual afirma que o ser humano "reconstrói interiormente uma operação externa" (1991, p. 64), ou seja, ele apropria-se da realidade, transforma-a e a torna parte de si.

Orientação profissional e educação

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Psicologia tem como objetivo integrar o licenciando em Psicologia à realidade enfrentada em sala de aula e desenvolver ações que contribuam para a formação crítica de alunos do Ensino Médio por meio da discussão de temáticas da Psicologia. Um dos sub-projetos pertencentes ao projeto da Psicologia é o

"Projeto de vida: Orientação Profissional" que vem sendo desenvolvido, deste o ano passado, em uma escola da rede estadual de ensino com alunos do segundo ano do Ensino Médio.

A inclusão da disciplina Projeto de Vida é uma das novidades do programa educacional de escola em tempo integral, adotado pelo governo de Goiás e intitulado Novo Futuro. A disciplina é ministrada no primeiro e segundo ano do Ensino Médio. No primeiro ano a ênfase está no autoconhecimento e para os alunos do segundo ano, a ênfase é posta na elaboração de um projeto de vida, claramente voltado a uma escolha profissional.

Na apostila "Projeto de Vida: Orientação Profissional", utilizada como aparato didático para a disciplina Projeto de Vida do programa Novo Futuro, desenvolvida pelo Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE), enfoca-se a importância do jovem transformar seu sonho em uma meta, tendo como objetivos a serem alcançados:

> Levar o jovem a pensar sobre as suas intenções e ambições a partir dos seus sonhos; Ajudar na identificação de características de sua personalidade; Contribuir para as relações de participação no contexto familiar, social e cultural; Desenvolver valores que ajudarão na convivência social e na tomada de atitudes; Ajudar na autonomia para a construção do conhecimento e como produto final, auxiliar no processo de desenvolvimento de um projeto de vida. (APOSTILA PROJETO DE VIDA, s/d)

A orientação profissional nesta apostila tem como referência a escolha profissional e acadêmica do aluno com base em sua personalidade, suas aptidões e seus interesses. Toda a orientação, a partir dessa concepção, se dá pautada nas características individuais do sujeito/ aluno. Esse tipo de orientação se enquadra nas teorias tradicionais, pelo "modelo de perfis", segundo a classificação de Bock (2006).

A apostila Projeto de Vida se divide em três módulos: o primeiro aborda a construção da identidade de cada estudante; o segundo é sobre o comportamento interpessoal; e o terceiro trata-se do planejamento do jovem para a vida futura, em si. É no terceiro módulo, chamado de "Projeto de vida, O futuro é agora!" que se concentra o objetivo de ensinar o aluno a planejar sua vida futura, "espera-se que o jovem tenha autonomia para decidir seu futuro de maneira acertada, sabendo do impacto de suas escolhas na própria vida." (APOSTILA PROJETO DE VIDA, s/d). O primeiro módulo destina-se aos alunos do 1º ano e o segundo e terceiro módulo aos alunos do 2º ano.

Todo o terceiro módulo é composto por aulas que visam fazer com que cada aluno possa entender e modificar seu próprio futuro, de maneira individual e autônoma. As características sociais, culturais e históricas do sujeito são minimizadas como importante fator determinante na "escolha de

um futuro" ao passo em que as características individuais, com marcadores de identidade e habilidade, são projetadas como requisito fundamental para o desenvolvimento de um projeto de futuro e de vida.

Esse tipo de orientação profissional corrobora para um modelo social e econômico fundamentado no acúmulo de capital e em um sistema ideológico fundado na meritocracia. Na perspectiva adotada por Barbosa (1999), esse termo refere-se ao conjunto de valores a partir do qual se determinam as posições dos indivíduos na sociedade, conforme o mérito e as realizações individuais, trazendo à tona a responsabilidade individual sobre os próprios resultados.

Bastos (2005) pontua que a orientação profissional tradicional, que historicamente foi utilizada por estudantes de escolas privadas, acaba por homogeneizar os fatores que interferem na escolha de um futuro. Desprezando assim os fatores de classe e raça que perpassam estudantes das escolas públicas de Ensino Médio, e que de longe, não tem as mesmas oportunidades que seus concorrentes, advindos das escolas da classe burguesa.

A partir dessas pontuações de que a orientação profissional é influenciada por determinantes individuais e sociais (BASTOS, 2005), utilizamos no desenvolvimento do subprojeto de Orientação Profissional do PIBID em Psicologia da UFG a abordagem sócio-histórica, com base na teoria de Vigotski. Parte-se do pressuposto de que o ser humano é um ser sócio-histórico e que as características biológicas não são suficientes para a vida do humano em sociedade, sendo necessária a apropriação da cultura, de modo a propiciar a constituição do homem (BOCK, 2002)

Abordagem sócio-histórica em sala de aula

Como já citado anteriormente, por meio do PIBID, temos tido contato com a realidade de sala de aula. Considerando nossa atuação no projeto de Orientação Profissional, que ocorre na disciplina Projeto de Vida, propomos uma nova forma de auxiliar os alunos na sua escolha de uma profissão. Ao utilizar a abordagem sócio-histórica, pensamos ser possível que o aluno questione suas escolhas, elabore seus conflitos e reflita sobre os determinantes envolvidos nesta escolha.

Com base nessa linha de raciocínio, foi pensado um cronograma a ser seguido para a disciplina de orientação profissional para que os alunos tenham capacidade, ao final do ano letivo, de ter mais conhecimento das variáveis de escolha de um futuro profissional.

Para isso dividimos as aulas em 4 unidades:

Unidade 1: Apresentação dos bolsistas e do curso de Psicologia, esclarecendo o que nós estamos fazendo em uma sala de Ensino Médio e qual seria nosso papel na Orientação Profissional. Além disso, esclarecemos quais são as oportunidades de ingresso na universidade, as ações afirmativas para o ingresso de alunos de escola pública e alunos negros e as bolsas de assistência estudantil possíveis, de tal forma que conheçam melhor os programas políticos que podem auxiliá-los a ingressar e permanecer no Ensino Superior público, gratuito e de qualidade.

Unidade 2: Em um segundo momento de forma bem dinâmica e participativa, com uso de músicas, poesias, filmes e outros recursos que envolvam os alunos, trabalhamos os conteúdos dos mitos da formação do homem, da adolescência e dos determinantes das escolhas do sujeito.

Escolhemos, de acordo com essa proposta, tratar de três mitos filosóficos a respeito do ser humano que influenciaram as ciências humanas, como um todo, e a psicologia, em particular. Bock (2002) sistematiza os três mitos da seguinte forma: o primeiro mito é o mito do homem natural, que apresenta uma essência boa e que pode, ou não, ser corrompido pela vida em sociedade, baseado no pensamento do bom selvagem de Jean Jacques Rousseau. O segundo mito essencial para as ciências humanas é o mito do homem isolado que supõe o ser humano como, primitivamente, um ser não social, mas que desenvolve, ao passar do tempo, a necessidade de estar e pertencer a uma sociedade e de relacionar-se com outros indivíduos. E o terceiro mito é o do ser humano como ser abstrato, que postula que suas características independem do momento histórico em que vive, o ser humano é o mesmo, de forma universal, sem influências do contexto social, cultural e histórico.

Trabalhamos a adolescência como esse momento de escolha que os alunos estão passando, mas que não existe desde sempre e que na verdade é mais fruto de nossa sociedade que uma fase natural da espécie humana. Partindo do conhecimento trazido por eles, realizamos analises e discussões sobre este momento, bem como aproveitamos para aprofundar a temática a partir de conhecimentos científicos advindos da psicologia.

Considerando que o ser humano, a partir da visão sócio-histórica, é um ser multideterminado, influenciado por variáveis históricas e sociais trabalhamos em sala de aula, essa multideterminação do homem tendo como foco algumas instituições sociais e mecanismos de controle e influência social. Foram trabalhados, a partir da visão dos alunos temas como família, religião, amizade, escola, classe social, e mídia como determinantes das escolhas feitas pelas pessoas. Perguntando se e como cada um desses fatores influenciam as escolhas pessoais, no que diz respeito à forma de se comportar, as

pessoas a quem se relacionar e o futuro a trilhar, fizemos uma conscientização a fim de, quando se tratar de orientação profissional, os alunos terem melhores mecanismos para essa escolha.

Unidade 3: Nessa unidade discute-se de uma forma acessível aos alunos o conhecimento dos assuntos referentes ao trabalho e emprego, suas diferenças e a compreensão de como esses se constituíram em nossa sociedade. Buscando desconstruir o mito da meritocracia, já que o sucesso ou o fracasso não depende apenas do esforço individual, mas de uma série fatores sociais e econômicos.

Unidade 4: Depois de trilhado todo esse caminho, compreendendo que foi construída em sala uma consciência mais crítica desses alunos no que se refere à escolha que farão de sua profissão, são levados alguns profissionais, considerando as áreas de conhecimento de humanas, exatas, biológicas, artes e lingüística. Proporcionando a estes um contato com as profissões e uma coleta de informações sobre elas, podendo eles identificar-se ou questionar aquilo que já tinham por certo e formar uma nova visão desses aspectos desconstruídos.

Cabe esclarecer que este programa tal como vem sendo pensado e desenvolvido neste projeto do Pibid se contrapõe a visão liberal de homem e sociedade tão presente na Apostila da referida disciplina, visto que entendemos o homem constituído e, ao mesmo tempo, constituinte desta sociedade. Isto significa que o ser humano só se constitui como ser humano ao se apropriar das formas culturalmente dadas e transformá-las em parte de si.

Considerações finais

A escolha profissional não é uma escolha fácil em nossa sociedade. Visto que uma escolha que só leve em consideração o "modelo de perfis", ou seja, o quão harmônico é a relação entre perfil pessoal e perfil profissional, se constitui como uma ideia reducionista. Um fator importante a ser considerado é o fato que há limites políticos, sociais e econômicos que envolvem todas as nossas escolhas, e um projeto que busque auxiliar o aluno a fazer suas escolhas deve considerar esses limites.

Então, o que se propõe é um modelo de orientação que vá além e considere a tensão presente nas escolhas desses sujeitos. Assim, se deve levar em conta as limitações e exigências do meio e as escolhas do indivíduo. Uma disciplina pensada, segundo este modelo, deve incentivar os alunos à reflexão crítica, ao conhecimento da realidade em que estão inseridos e a compreensão de quais são os aspectos determinantes de suas escolhas presentes e futuras.

Referencias Bibliográficas:

1. BARBOSA, L. *Igualdade e Meritocracia*. A Ética do Desempenho nas Sociedades Modernas. Editora, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1999.
2. BASTOS, J. C. (2005a). Orientação vocacional/profissional de abordagem sócio-histótica: Uma proposta de concretização da orientação para o trabalho sugerida pelos parâmetros curriculares nacionais. *Virtú, 2*. Retirado em 01 agosto 2015, de http://www.virtu.ufjf.br/artigo 02.doc.
3. BOCK, A. M. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicol. Esc. Educ*. (Impr.), Campinas , v. 11, n. 1, p. 63-76, jun. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jul. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007.
4. BOCK, A. M.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. A multideterminação do humano: uma visão em Psicologia. In: *Psicologias:* Uma Introdução ao Estudo de Psicologia. 13 ed. reform. eampl. São Paulo: Saraiva, 2002.
5. BOCK, A. M.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias*: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia. 13 ed. reform. eampl. São Paulo: Saraiva, 2002.
6. BOCK, S. D. *Orientação profissional:* a abordagem sócio-histórica. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
7. CALLIGARES, C. (2000). *A adolescência*. Coleção Folha Explica. São Paulo: PUBLIFOLHA.
8. CLÍMACO, A. A. S. (1991). *Repensando as concepções de adolescência*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo
9. CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
10. PROGRAMA NOVO FUTURO; INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – Apostila de Aulas do Projeto de Vida, sem ano.
11. SILVA, L. B.C. *A escolha profissional*: uma abordagem psicossocial. São Paulo: Unimarco, 1996.
12. FERRETTI,Celso J. "A mulher e a escolha vocacional". Cadernos de Pesquisa n 16, São Paulo:FCC, 1976.
13. VIGOTSKI, L. S. A internalização das funções psicologias superiores. In: *Formação social da mente*. SP: Martins Fontes, 1991.

03

A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM VIVÊNCIAS ESPECÍFICAS COM O CORPO

Stéfany Bruna de Brito Pimenta
Drª Sheila Daniela Medeiros dos Santos

O desenvolvimento humano é tema abordado a partir de diferentes concepções teóricas da Psicologia, fundamentadas em pressupostos filosóficos distintos. Apoiado na epistemologia marxiana, Vigotski (2007), em sua gama de estudos, interessou-se especificamente por investigar a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, funções estas que caracterizam fundamentalmente o homem enquanto humano. Assim, estudou os aspectos tipicamente humanos do comportamento para compreender como essas características se formam ao longo da história e desenvolvem durante a vida de um indivíduo.

Em sua teoria, Vigotski (2007) rompe com estudos que reduzem o homem ao aspecto orgânico, propondo como fundamental o processo histórico-cultual de constituição daquilo que é essencialmente humano. Para o autor, o desenvolvimento humano não ocorre de forma linear, como se as funções psicológicas já fossem dadas desde o início e apenas sofressem alterações quantitativas. A diversidade qualitativa das funções é intrínseca ao desenvolvimento, que por sua vez é repleto de contradições, rupturas e bruscas transformações que estarão sempre ligadas ao contexto histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007).

O recém-nascido chega a um mundo já existente, no qual há objetos e estruturas cristalizadas na história, criadas pelas gerações precedentes. A aquisição das características especificamente humanas não ocorreria unicamente por hereditariedade biológica, mas sim no decurso da vida, através das relações sociais em um processo dialético. Apenas as funções mais elementares (comuns aos homens e aos animais) seriam biologicamente determinadas. O comportamento essencialmente humano é uma construção social e só pode ser construído em sociedade, através das relações sociais (VYGOTSKY, 2007).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano enquanto processo social e multifacetado ocorre continuamente nos mais diferentes contextos em que há relações e trocas humanas. Portanto, a criança recém-chegada ao mundo entra em contato com o aparato cultural da humanidade ao se relacionar na família, na escola e na comunidade. Com base neste pressuposto é possível afirmar que

o homem se constitui, desenvolve e humaniza-se enquanto um agregado de relações sociais (PINO, 1993).

Estes aspectos referentes ao processo de desenvolvimento humano emergiram de modo peculiar a partir da *praxis* de estágio[136] na Clínica Pediátrica de um hospital. Nesta experiência, defrontou-se com crianças que têm seu desenvolvimento atravessado pelo fenômeno do adoecimento. Deste modo, observou-se que uma dada criança pode se defrontar com situações de adversidade orgânica e/ou psicossocial, sendo que tais condições podem ser compreendidas enquanto desfavoráveis ao seu desenvolvimento. Emerge-se assim como desafio às pessoas, de modo geral, e aos profissionais, de modo particular, que se relacionam e atuam com a criança compreender aspectos do seu desenvolvimento para lidar com os possíveis impactos desta situação.

Em específico, durante a atuação no hospital observou-se a experiência das crianças na clínica do isolamento hospitalar. Além da ruptura com o ambiente familiar, escolar e os outros significativos de seu convívio; além da restrição no leito e a imposição dos cuidados orgânicos, a criança, por estar com uma doença infectocontagiosa ou baixa imunidade, se vê isolada do próprio convívio intra-hospitalar. Analisar a criança em tal situação conduz a uma problematização a respeito da relações sociais e mediações as quais ela tem acesso.

Se as relações sociais são imprescindíveis ao desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2007), como compreender as peculiaridades desse desenvolvimento no caso de uma criança que tem por um momento sua experiência restrita a uma vivência específica hospitalar?[137] Neste contexto, observou-se que além do rápido contato, a maior parte destes eram realizados para atender as necessidades biológicas da criança. Por conseguinte, o que adquire cena é o corpo debilitado, adoecido e frágil, reduzido ao seu aspecto orgânico (CARDIM *et. al.*, 2008).

Nas relações tecidas no contexto do adoecimento, problematiza-se se a concepção e o entendimento que os indivíduos e profissionais possuem acerca do desenvolvimento da criança e do processo de mediação que o promove, questionando se tais concepções implicam em posturas e intervenções diferentes na relação com a criança. Se o indivíduo compreende que o desenvolvimento da criança se reduz a sua materialidade orgânica e possui um pressuposto de que mediar consiste em simplesmente dar assistência, como será sua relação com a criança a partir de suas concepções e como isto impacta nos processos de desenvolvimento da mesma?

[136] Estágio obrigatório realizado no 9º e 10º período do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás durante o ano de 2014.

[137] Neste trabalho compreende-se que as vivências específicas no hospital são caracterizadas pelo breve contato com os profissionais, que por sua vez permanecem equipados com materiais de proteção (luvas, toucas, jaleco, capote) para se prevenir do contato com o outro (BRASIL, 2006).

Assim, este estudo tem como objetivo analisar a relação entre o conceito de mediação e o processo de desenvolvimento da criança em vivências específicas com o corpo. Para isso, procura-se identificar o movimento de (des)continuidades e rupturas teóricas do conceito de mediação na sociedade brasileira atual e circunscrever as premissas epistemológicas em que se assentam a expressão vivências específicas com o corpo à luz da Psicologia histórico-cultural.

Tendo em vista que a preocupação inicial desta pesquisa foi impulsionada através da experiência na clínica do isolamento hospitalar pediátrico, o termo vivência específica com o corpo busca traduzir uma experiência em que são impostas à criança modos de como ela irá se relacionar com o corpo. Assim, tal termo amplia a análise para outros contextos além do isolamento hospitalar[138] em que geralmente o corpo é enfatizado em seus aspectos, prioritariamente, biológicos.

A partir desses questionamentos, pontua-se a relevância de se compreender a relação entre o conceito de mediação e o desenvolvimento da criança nesta vivência específica na complexidade de seus fundamentos, o que ainda permanece com algumas lacunas nas abordagens científicas. Apesar da centralidade do conceito de mediação na teoria de Vigotski, há apropriações contemporâneas do autor que incorrem em fragmentações e distorções que desconsideram o todo de sua obra, promovendo grandes lacunas (DUARTE, 2000).

Sem uma compreensão aprofundada e análise rigorosa, os conceitos tornam-se pragmáticos, o que repercute em um entendimento e apropriação errôneos acerca da teoria. No caso do conceito de mediação, sua apropriação desvinculada de sua complexidade teórico-filosófica pode resultar em uma naturalização do conceito, em que seu uso é feito para simplificar a experiência humana. Este fato suscita a imperiosa necessidade de um retono às obras de Vigotski para compreender seus pressupostos em consonância com sua proposta teórica.

Ressalta-se que no caso de crianças em vivências específicas no cuidado com o corpo, pode ocorrer uma prevalência de estudos com foco nos cuidados médicos, que são fundamentais, mas indicam uma necessidade de estudos a partir de outros campos do saber a fim de se apreender a complexidade dos fenômenos humanos. Enfatiza-se também a possibilidade e riqueza de se estudar o desenvolvimento da criança, no sentido da aquisição e aperfeiçoamento das características eminentemente humanas, em situações singulares. Nestes casos, busca-se compreender o que é aparentemente recorrente, mas pode ainda permanecer enigmático ou pouco abordado em seus aspectos psicossociais.

[138] Como exemplo, cita-se as crianças hospitalizadas ou não com debilidades e fragilidades orgânicas.

Considerando que o termo corpo na sociedade contemporânea é compreendido geralmente de uma forma dicotomizada, este trabalho partiu da noção do corpo como instância concreta em que estão imbricados processos históricos nas relações do indivíduo com a cultura.

Vigotski (2007), baseado no materialismo histórico-dialético, não nega as bases biológicas precedentes ao psiquismo, visto que se pauta em uma teoria que compreende os indivíduos enquanto seres reais e concretos. Ao ter como pressuposto que a matéria é causa primeira da realidade, repleta de transitoriedade e movimento, a instância biológica ganha seu lugar no próprio curso e desenvolvimento de suas investigações psicológicas. O corpo é a concreticidade, mas é também um corpo em relação, uma unidade dialética construída pela história natural e humana (DORIA, 2004).

O corpo é a primeira realidade do homem. Ela é a materialidade concreta pela qual nós nos constituímos enquanto indivíduos (DORIA, 2004). Assim sendo, o enfoque no corpo orgânico que se sobressalta aos olhos nas vivências destas crianças pode ser contrastado com as possibilidades culturais. O mundo é uma produção de significantes e o homem um ser de natureza semiótica, o que não nega sua organicidade, mas confere a ela um novo sentido. O corpo, como realidade orgânica, permeado por significados e representado pelo Outro e por si mesmo torna-se subjetivamente organizado na experiência do sujeito, adquirindo a dimensão da corporeidade. Tema, que de acordo com Pino (1993), precisa ser aprofundado na corrente histórico-cultural.

Este pesquisa é uma pesquisa bibliográfica de cunho marcadamente teórico, pautada na Psicologia histórico-cultural que se fundamenta no materialismo histórico-dialético na linha de Marx e Engels. A escolha do referencial teórico da Psicologia histórico-cultural se sustenta no fato de que a tese central da teoria de Vigotski é que a psique é uma construção histórico-cutural (TULESKI, 2008). Considerando as bases biológicas que constituem o homem, Vigotski (2007) compreende que, o que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não suficiente para promover seu desenvolvimento. Na análise dos comportamentos tipicamente humanos, identificou-se que é preciso ocorrer uma apropriação da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade humana, sendo que nisto operam complexos processos de mediação.

Pino (1993) aponta que um dos pressupostos de Vigotski é o fato de que toda atividade humana é mediada pelo trabalho. A invenção dos instrumentos e do sistema de signos revela o salto qualitativo da espécie e aponta para a impossibilidade de uma relação direta do homem com o mundo e com os outros. Os instrumentos construídos historicamente permitem ao homem transformar a natureza, e assim, criar o mundo da cultura. O conceito de mediação torna-se o elo epistemológico da teoria vigotskiana, sem este conceito os demais perdem o sentido e a coerência no arcabouço teórico.

Ressalta-se, assim, que apesar da vulnerabilidade orgânica de algumas crianças, não se pode inferir que estas terão seu desenvolvimento comprometido, incidindo em um reducionismo entre normal e patológico. O biológico não determina em absoluto o desenvolvimento da criança, tendo em vista o papel ativo do sujeito na cultura e os processos de mediação, que abrem um leque de possibilidades que devem ser amplamente pensados e problematizados. A partir de uma compreensão dos processos de compensação, Vigotski (1995, p. 313) afirma que "ali onde o desenvolvimento orgânico se torna impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural".

Referências

1. BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. *Pediatria: Prevenção e controle de infecção hospitalar*. Brasília: ANVISA, 2006.
2. CARDIM, G. M.; SANTOS, A. E. V.; NASCIMENTO, M. A. L.; BIESBROECK, F. C. C. Crianças em isolamento hospitalar: relações e vivências com a equipe de enfermagem. *Revista de Enfermagem UERJ*. Rio de Janeiro, v. 16. n. 1. pp. 32-38, mar. 2008.
3. DORIA, N. G. O corpo na história: a dupla natureza do homem na perspectiva materialista dialética de Vigotski. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 56, n. 1, p.34-38, 2004.
4. DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais de pós-modernos da teoria vigotskiana* (Col. Contemporânea). Campinas: Autores Associados, 2000.
5. PINO, Angel. A interação social: perspectivas sócio-histórica. Idéias, São Paulo, n. 20, pp. 49-58, 1993
6. TULESKI, S. C. *Vygotski*: a construção de uma psicologia marxista. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2008.
7. VIGOTSKY, L. S. Fundamentos de Defectología, *Obras Completas*, Tomo V, Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba, 1995.
8. VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento:* o macaco, o primitivo e a criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
9. VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

04

UM PROJETO DA LICENCIATURA DE PSICOLOGIA: SEXUALIDADE INFANTIL EM QUESTÃO

Caroline Carneiro Pereira Machado - UFG
Jhonatan Dhimmy Fraga Macedo - - UFG
Enoe Isabela Baía De Moraes - - UFG
Luan Filipe Gonçalves - - UFG
Jordana de Castro Balduíno Paranahyba - UFG

Palavras-chave: formação de professores; auxiliares educativas; licenciatura em psicologia; educação infantil

Considerações iniciais

O objetivo deste trabalho é a elaboração de uma análise que aborde a experiência dos estagiários e auxiliares em formação continuada na educação infantil, em um de seus campos de estágio. Pimenta e Lima (2005) admitem uma concepção de estágio tal que este deve superar a atividade prática puramente instrumental, de modo que "enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas" (PIMENTA e LIMA, 2005, p. 6). Esta é a visão adotada no desenvolvimento deste trabalho na medida em que entende que tanto o conhecimento adquirido no campo de estágio contribuiu para a formação dos estagiários, quanto estes contribuíram para a formação dos educadores infantis.

Observa-se então que a proposta de experiência a ser discutida neste trabalho destaca-se pelas fundamentais trocas de conhecimentos prático-teóricos que culminaram em um momento de formação para as auxiliares-educativas de um CMEI de Goiânia. Para tanto, fez-se um recorte de tema voltado para a questão da sexualidade infantil, tendo como base essencialmente a teoria psicanalítica. Além disso, o curso de formação adotou a concepção de infância defendida pela teoria histórico-cultural, uma vez que esta é a mesma utilizada para a construção da Proposta Pedagógica para o Município de Goiânia.

Educação Infantil e sexualidade em questão

Após muitos anos de descaso político, a educação infantil vem se transformando lenta e significativamente, de forma que a sociedade tem lançado um novo olhar sobre ela. Com isso, a formação prévia e continuada de professores da educação infantil aparece como tendo uma nova

importância no cenário atual. Tais ideias são discutidas por Kramer (2007), quando ela aponta que a trajetória da educação brasileira ganhou maior impulso com estudos contemporâneos que apelam para a necessidade de se combater a desigualdade e considerar as diferenças em um contexto injusto e opressor. A partir destes estudos e das intervenções de movimentos sociais é que as crianças passaram a ser reconhecidas como cidadãs de direitos, o que viabilizou os investimentos financeiros destinados a esta parcela da sociedade.

Dentre os estudos realizados para a elaboração desta experiência de estágio e visando um maior conhecimento da educação infantil, inicialmente foram analisados os seguintes documentos: o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia intitulado "*Infância e crianças em cena: por uma política de educação infantil para o município de Goiânia*"[139] (GOIÂNIA, 2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Seguindo a trajetória histórica traçada pela educação infantil e os documentos dela advindos, torna-se possível a discussão sobre uma nova concepção de infância em que se fortaleça a "visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura" (KRAMER, 2007, p. 800). Isso significa que a criança interage com o mundo ao seu redor ao mesmo tempo em que pode modificá-lo. Ela é um ser de possibilidades e por isso, deve-se situá-la no tempo e no espaço de forma a valorizar o seu desenvolvimento.

O PPP da rede municipal de Goiânia, em consonância com os estudos de Kramer (2007), tem suas propostas embasadas na concepção de aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva de Vigotsky e em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Desse modo, ele assume uma compreensão histórico-cultural de infância, enfatizando a importância das interações sociais neste processo.

O projeto também concebe a criança a partir de seus modos socialmente constituídos de pensar, agir, expressar, participar e de se colocar no mundo. Tendo em vista que a infância é um tempo da vida que se situa histórica e socialmente, é papel do educador procurar "compreender as dimensões objetivas - condições históricas e concretas da vida das crianças - e as dimensões subjetivas - aquelas que implicam pensar os sujeitos em sua condição particular" (GOIÂNIA, 2014, p. 13).

[139] Este projeto será de agora em diante chamado de PPP neste texto.

Na busca por atender a criança por via das dimensões citadas, procura-se romper com a lógica da escolarização tradicional. Esta, segundo Saviani (1983), foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificou como "tradicional" a concepção até então dominante. Portanto, a concepção tradicional de educação contempla as correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade.

Tais visões possuíam em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica puramente intelectual, centrada no educador (ali representado apenas na figura do professor) e no adulto. Ademais, era dado um foco exclusivo nos conteúdos, que deveriam ser "transmitidos" pelo professor aos alunos através da disciplina e da memorização.

Tendo em vista todo esse processo de desconstrução da visão tradicional de educação infantil, Rocha (2003 apud GOIÂNIA, 2014, p.14) afirma que, o sujeito-escolar não é mais aquele a ser contemplado pela educação infantil, mas a criança é que passa a ser o verdadeiro sujeito das relações educativas. Trata-se de uma construção da chamada "Pedagogia da Infância", base do PPP (2014, p. 13-14), em que os processos de aprendizagem e desenvolvimento vão para além de conhecimentos específicos, uma vez que tais processos são da constituição da criança em suas infinitas formas de expressão e de se relacionar com o mundo ao seu redor.

Por conseguinte, o PPP tem como uma de suas recomendações a inserção de conhecimentos referentes às Ciências Humanas na Educação Infantil. Afirma, que as instituições educacionais "devem, necessariamente, reconhecer e considerar a diversidade que constitui as crianças que fazem parte daquela comunidade em seus diferentes aspectos: culturais, regionais, socioeconômicos, étnico-raciais, linguístico, religioso e de gênero" (GOIÂNIA, 2014, p.92).

Nesse sentido, o PPP traz dois elementos de grande importância, que nortearam os estudos: as dimensões psicológicas imbricadas na tríade educar, cuidar e brincar e a relevância dos profissionais da Educação Infantil em considerar a temática da sexualidade infantil.

Em relação à tríade, o PPP entende o cuidar de maneira que "a educação infantil como primeira etapa da Educação básica é responsável por compartilhar e complementar a ação da família nos aspectos de educação e cuidado" (GOIÂNIA, 2014. p.16). Este cuidar está intrinsecamente ligado a dimensão do educar, uma vez que diz de um:

> acompanhar o outro, colocar-se em constante escuta às necessidades das crianças, em relação aos seus desejos, seus olhares, suas inquietações, além de encorajá-las em atitudes autônomas, garantindo condições para o trabalho coletivo entre elas. (GOIÂNIA, 2014, p. 17)

Dessa forma, a aprendizagem só é possível em um ambiente em que o cuidado ocorra de forma plena em consonância, inclusive, com o brincar da criança:

> entendemos a brincadeira como uma atividade histórica e culturalmente constituída, que possibilita à criança compreender as situações com a quais convive contribuindo na constituição do indivíduo enquanto sujeito de uma determinada realidade. (GOIANIA, 2014, p.52)

Portanto, se faz imprescindível a presença do brincar durante rotina da educação infantil. Isso significa que, mesmo que não haja quantidade e/ou variedade de materiais disponíveis, o jogo simbólico vai acontecer. Esse jogo simbólico acontece independente de recursos materiais, pois a criança transforma o significado das coisas de acordo com sua imaginação (VIGOTSKI, 2007).

A concepção de criança trazida pelo PPP é de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças se constituem a partir de tudo aquilo que cada um significa, de seu contexto sócio-histórico-cultural e do encontro com os contextos do outro com os quais convivem. Encontro, esse, movido por mediações que produzem significações diversas (GOIÂNIA,2014. P. 29) e assim, portanto, os aspectos da aprendizagem não poderiam nem devem ser dissociados.

Educar é o conjunto das ações, processos, influencias e estruturas que intervém no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social (GOIÂNIA, 2014. P. 30), num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, constituindo-se portanto numa relação dialética. Logo, a compreensão da educação distinta da brincadeira ou do cuidado configura-se não somente num erro, mas numa incoerência segundo a perspectiva adotada.

Dentro desse contexto, considera-se de suma importância se pensar a temática da sexualidade infantil entendida como inerente a qualquer ser humano, parte do desenvolvimento integral das crianças e passível de ser ressignificada. O PPP aponta, nesse sentido, para a importância do profissional da educação de atuar como mediador da criança que está conhecendo e tentando entender o seu próprio corpo e o de seus pares, de modo a evitar que esta fase repercuta negativamente em sua vida (GOIÂNIA, 2014).

Complementando esta concepção, o conceito de desenvolvimento psicossexual postulado por Freud nos permite um entendimento mais amplo de como se dão as manifestações da sexualidade na infância. Freud, relaciona a sexualidade à busca de prazer e de evitar o desprazer, e explica que este prazer é encontrado inicialmente no corpo do sujeito por meio de zonas de excitação sexual. O desenvolvimento destas zonas é resumido em Bock (1999, p. 232-233):

> ao prazer oral, o primeiro momento dessa maturação, sucede-se o prazer anal da retenção e expulsão das fezes e, mais adiante ainda, o prazer fálico que torna prazerosa a manipulação dos genitais (o pênis, no menino, e o clitóris, na menina). Com o crescimento da criança, o impulso sexual vai ganhando um contorno cada vez mais nítido. Aos cinco anos de idade a criança já tem a sexualidade razoavelmente definida. Dos cinco anos até a puberdade, ela passará por uma fase de adaptação chamada pela Psicanálise de fase de latência.

Após a fase de latência, o sujeito frequentemente já caminhando para a adolescência, chega à fase genital, em que a sexualidade está voltada para um outro, e não unicamente para seu próprio corpo.

As visões do PPP e da psicanálise contribuem, então, para desmistificar a sexualidade como algo puramente voltado ao ato sexual ou aos órgãos genitais. Para tanto, foi adotada a ideia de que

> a sexualidade é uma energia, uma força vital, um impulso que pode encontrar várias formas de expressão. Ela está presente desde antes do nascimento, na formação dos órgão genitais, e está em todas as experiências emocionais e construções afetivas do ser humano. (CORES, 2006, p. 4)

Portanto, a partir dessa compreensão de que a sexualidade está presente desde antes do nascimento até a morte, fica evidenciada a importância de ser trabalhada no contexto da Educação Infantil por ser parte do desenvolvimento da criança.

Tendo em vista os itens destacados, o entendimento do desenvolvimento psicológico como parte do desenvolvimento geral da crianças e por fim, a importância da formação continuada dos profissionais da educação, o PPP reafirma deste modo, a inserção dos conhecimentos da Psicologia na Educação Infantil.

Conhecendo a realidade do CMEI

Os estudos realizados pelos estagiários acerca da educação infantil orientaram sua busca pela descoberta, na prática, de como as crianças aprendem e se desenvolvem em um CMEI. A partir destas questões, outras foram surgindo e aproximando-os cada vez mais do campo do estágio: Como se dão as relações entre as crianças e os (as) educadores (as)? Quais são as funções desempenhadas atualmente pelos (as) professores e auxiliares educativas (os) do CMEI? De que modo os conhecimentos da Psicologia podem contribuir na formação das auxiliares educativas no contexto dos CMEIs?

A partir dos estudos teóricos e de documentos a respeito da Educação Infantil, tendo também sido elaboradas as questões norteadoras, a observação do campo a ser estudado torna-se um campo de pesquisa em potencial. Assim, primeiramente, ressalta-se a importância do estabelecimento de um diálogo com a equipe diretiva com a finalidade de se conhecer a instituição, bem como a observação de questões estruturais, relacionais e a composição do quadro de funcionários. Já nos agrupamentos,

deve-se atentar para o trabalho tanto da professora quanto da auxiliar educativa, bem como as crianças e as relações que ela estabelecem entre si.

Levando em consideração que a aproximação à realidade só tem sentido se há envolvimento e intencionalidade, durante as visitas os estagiários devem se dispor a auxiliar no que for solicitado, sempre se preocupando com a observação atenta das relações que ali se estabelecem. Tal como discutido em Pimenta e Lima (2006), é preciso que os professores orientadores de estágios procedam junto a seus pares e alunos na apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente à luz das teorias. Assim, as atividades de campo devem ser discutidas nos momentos de supervisão, valorizando o aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizaram.

A partir dessas discussões, pode tornar-se necessária a elaboração de uma entrevista com as auxiliares educativas visando apreender melhor seu papel na instituição e a possível contribuição dos conhecimentos da Psicologia em suas atuações. Dessa entrevista algumas demandas identificadas poderão ajudar a elaborar uma possível forma de contribuição da Psicologia à pratica educativa de tais auxiliares.

Pensando nisso, o tema da sexualidade infantil (junto aos demais temais a serem identificados) entraria na proposta de realização de momentos formativos voltados às auxiliares educativas que abordaria tal tema.

Para trabalhar com a multideterminação humana, tema de extrema relevância para entender a sexualidade infantil, desenvolveu-se o conceito apresentado por Bock (1999):

> As propriedades que fazem do homem um ser particular, que fazem deste animal um ser humano, são um suporte biológico específico, o trabalho e os instrumentos, a linguagem, as relações sociais e uma subjetividade caracterizada pela consciência e identidade, pelos sentimentos e emoções e pelo inconsciente. Com isso, queremos dizer que o humano é determinado por todos esses elementos. Ele é multideterminado. (BOCK, 1999, p. **177**)

As auxiliares devem esclarecidas acerca do tema, já que o trabalho no CMEI é realizado com crianças e por isso, é preciso conhecê-las em suas múltiplas dimensões. A sexualidade infantil é um conteúdo abordado nos documentos oficiais (Diretrizes, PPP, Proinfantil, etc.). É, também, um tema largamente estudado pela Psicologia, em especial a Psicologia do Desenvolvimento.

Por fim, os conceitos de sexualidade e de desenvolvimento psicossexual desenvolvido por Freud e encontrado em Bock (1999), que compreendem a sexualidade como algo amplo, que não se restringe unicamente ao genital ou apenas ao ato sexual. Segundo essa concepção, a sexualidade diz respeito à relações de prazer e desprazer. Ela é fundamental ao desenvolvimento humano e encontra-se presente em toda a vida, desde o nascimento até a morte.

Considerações finais

A articulação da atuação em campo, em consonância com os estudos e orientação, não deve-se limitar a proporcionar uma interpretação crítica da realidade aos estagiários. Para além disso, é preciso tornar-se possível a aquisição de saberes específicos da profissão. Entre eles o desenvolvimento das habilidades de realizar transposições didáticas, planejamentos e pensar em formas de aplicação de conteúdo. Também espera-se possibilitar a elaboração de documentos que valorizem e complementem o processo educativo universitário, bem como os incentivos aos futuros licenciados a se envolverem no processo.

Aponta-se, ainda, a importância do momento formativo com as auxiliares na medida em que este seria especificamente voltado à elas, de modo a valorizar o papel que desempenham e proporcionar uma formação a qual dificilmente tem acesso.

Sabe-se que o cargo de auxiliar educativo descreve funções cujo foco é o cuidado com a criança[140], enquanto o professor regente têm a responsabilidade de atuar na função pedagógica. Entretanto, compreende-se que as funções pedagógicas e de cuidado se relacionam entre si e não se desprendem da função ampla e inevitável destes profissionais, que consiste em promover o desenvolvimento integral das crianças por meio da educação.

Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de estudos[141] acerca da profissão dos auxiliares educativos, evidenciando sua importância na formação das crianças e buscando valorizar seu trabalho. Para além, faz-se necessário também o investimento na formação continuada desses profissionais, ainda bastante escasso, de modo que possam compreender mais sobre seu trabalho e dos profissionais que com ele dialogam e problematizar saberes, valorizando melhor sua profissão.

Referências Bibliográficas

1. BOCK, A. M. B; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.
2. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
3. _____. Resolução CNE/CEB 5/2009. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. O Diário Oficial da União de 18 de dezembro de 2009b.

[140] Segundo a prefeitura de Goiânia, o auxiliar de atividades educativas: Auxilia os professores nas atividades voltadas para o desenvolvimento integral das crianças e/ou educandos, responsabilizando-se pelo: cuidado com a alimentação, descanso e higienização dos alunos e dos utensílios de uso comum; recebimento e entrega das crianças aos pais ou responsáveis; organização dos materiais pedagógicos e equipamentos utilizados nas aulas e oficinas; acompanhamento de educandos em traslados, quando for o caso; e, de forma mais individualizada, cuidado aos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.
[141] Até o momento de elaboração do presente trabalho, não foi encontrado, nos buscadores virtuais, nenhum estudo que tivesse como foco os auxiliares educativos.

4. GOIÂNIA. Infâncias e criança em cena: por uma política de educação infantil para o município de Goiânia. 2014.
5. KRAMER, S; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educ. Pesqui*. [online]. 2011, vol.37, n.1, pp. 69-85. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>. Acesso em: 18 Jun. 2015.
6. LIMA, M. S. L; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. Poíesis Pedagógica, [S.l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, jul. 2010. ISSN 2178-4442. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 18 Jun. 2015.
7. SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2008.
8. VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
9. WAJSKOP, G. O Brincar na educação infantil. Cad. Pesq. n.92, PUC- SP, São Paulo, fev 1995.

05

VIDA E MORTE: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO

Rosana Ferrari Pandim Lisboa Teixeira
rosanaferrarip@gmail.com
Caroline Carneiro Pereira Machado
Profª. Drª. Luelí Nogueira Duarte e Silva
Universidade Federal de Goiás – UFG

Considerações iniciais

A Psicologia e a Educação são áreas do saber que podem enriquecer e complementar uma a outra, caso possam vir a interagir. A relação das duas áreas foi historicamente firmada a partir do final do século XIX no processo de socialização do indivíduo, em especial, em instâncias como a escola e a família. Miranda (2002, p.129 *apud* MIRANDA, 2008) afirma que

> Afinal, quando o assunto é aprendizagem, ensino, alfabetização, linguagem, fracasso escolar, formação de professores, currículo, didática, livro didático, avaliação, educação infantil, educação especial ou educação popular, são raros os trabalhos que não estabelecem alguma articulação com a psicologia. Além disso, essa ciência colabora para a explicação do ideário pedagógico que orienta as ações do professor, fundamenta as reformas educativas, subsidia as inovações tecnológicas. Enfim, a psicologia vem reiteradamente se firmando como fundamento do aparato teórico-metodológico que constitui a prática educativa formal e informal.

Deve-se pensar, então, que, propõe-se uma tentativa de se compreender de modo diferente a relação entre teoria e prática quando se pensa em Psicologia e Educação, ou quando se recorre a Psicologia como fundamento teórico-metodológico da prática educacional (MIRANDA, 2008). Essa ideia se difere de alguns usos equivocados da Psicologia na Educação, como a percepção da Psicologia como capaz de prover todas as explicações e ser o determinante exclusivo da Educação – o chamado psicologismo.

O profissional de Psicologia, por estar inserido nas Ciências Humanas, tem acesso a conhecimentos e conteúdos específicos que visam ao desenvolvimento e construção da cidadania, sob uma ótica crítica que busca distanciar-se do ideário hegemônico neoliberal e do senso comum que naturaliza estereótipos, práticas preconceituosas e que, portanto gera exclusão e marginalização de grupos.

Assim, ao abordar a cidadania, consciência social, valores morais, questões relacionadas a aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados às temáticas da contemporaneidade (AMADO, 2003), constrói-se uma formação mais crítica. Sem um espaço – ou com um espaço que reitere em

vez de desconstruir e/ou problematizar tais tópicos – para que esses assuntos possam ser discutidos, minimiza-se o potencial educador e emancipatório que a Educação poderia oferecer. A participação da Psicologia de alguma maneira na Educação pode contribuir para uma formação que não foque apenas a adaptação ao contexto e ao trabalho, mas possibilita aos professores e alunos refletir sobre a realidade e agir sobre ela (SAVIANI, 2003).

A partir disso, pode-se pensar em uma inserção da Psicologia na Educação, em especial, no Ensino Médio. Isso, pois, em tal etapa do ensino, os alunos já possuem, devido a idade e aos conhecimentos adquiridos, um grau de maturidade que envolve a própria formação de hipóteses e questionamentos acerca de si mesmos e do mundo e uma ânsia por respostas e compreensão dos mistérios do ambiente e de si próprios, desenvolvendo e apurando o senso crítico - cenário ideal para a apresentação da Psicologia. Neste ponto, é interessante destacar que, atualmente, não há uma disciplina no currículo escolar do ensino médio que seja especificamente de Psicologia, ainda que tal discussão já esteja em pauta desde os anos 1980.

Neste período, historicamente relacionado ao período pós-ditadura militar, se deu um movimento para o retorno de disciplinas de humanidades - Filosofia, Sociologia e Psicologia - no Ensino Médio, intrinsecamente relacionado com o movimento de redemocratização do país. Isso, pois a política educacional oriunda da ditadura e pós-64 retirou grande parte das disciplinas curriculares de Ciências Humanas, uma ação que visava assegurar o controle social, político e ideológico (FREITAG, 1977 *apud* LEITE, 2007), haja vista o poder de tais disciplinas na formação da consciência crítica e da cidadania.

A partir dos anos de 1980, iniciou-se, então, uma discussão e elaboração de uma proposta do ensino de Psicologia no Ensino Médio, que foi concretizada em 1986 na cidade de São Paulo, na qual foi adotada uma postura ativa e questionadora por parte da Comissão de Ensino designada, levando em conta as críticas de vários setores a Psicologia, acerca do papel dos psicólogos, como as históricas intervenções relacionadas à aplicação de testes para reiterar a ordem vigente e na construção do fracasso escolar, como bem descrito por Patto (1981 *apud* LEITE, 2007). A proposta também optava pela discussão de temas e não de correntes teóricas específicas da psicologia, já que a opção da divisão por vertentes acabaria por não abarcar a problematização esperada, esvaindo o potencial de análise e se transformando em reprodução de disciplinas teóricas dos cursos de Graduação.

Tal modelo, hoje amplamente empregado em disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, apesar de funcionar como uma "introdução" aos alunos e poder provocar faíscas de interesse em alguns destes, também falha, devido, hipotetiza-se, à sua superficialidade e fragmentação, bem como à falta de espaços de diálogo e reflexões críticas.

No caso da psicologia, os temas escolhidos deveriam possibilitar, segundo Leite (2007), a crítica aos modelos psicológicos tradicionais e ao senso comum que biologizam e naturalizam os fenômenos psicológicos, justificando a manutenção do *status quo*; e a crítica à ideologia dominante, sobretudo a liberal e o individualismo, que reproduz a culpabilização do sujeito por suas mazelas e exclui os determinantes sociais, culturais, históricos e institucionais. Para tanto, a comissão defendia o respeito às diversas correntes teóricas da Psicologia, observando as contribuições tanto amplas quanto específicas de cada uma delas no tratado, nos estudos e nas pesquisas dos mais diversos temas que transpassam a vida humana.

Neste sentido, a Comissão de ensino de psicologia indicou alguns temas, como: a) introdução à Psicologia - caracterização da Psicologia, do psicólogo e da área de atuação; b) a adolescência - desmistificação do período, importância das relações sociais e mudanças em sua concepção de acordo com cultura, momento histórico e classe social; c) neutralidade científica - ideologia, uso da ciência e a quem ela serve e pode servir; d) comportamentos herdados e aprendidos - problematização do papel genético e do papel do meio na formação do homem, bem como inteligência, linguagem, entre outros; e) "normal" e "anormal" - discussão acerca da patologização, do papel da cultura, rótulos e estigmas sociais; f) motivação humana - determinantes intrínsecos e extrínsecos a escolhas e relações; g) alienação; h) comunicação - tanto no meio social quanto papel dos meios de comunicação de massa; i) emoção e afetividade; j) agressividade; l) trabalho e profissão (LEITE, 2007).

Com a mudança dos responsáveis pelos órgãos da Secretaria de Educação de São Paulo, a política relacionada às disciplinas de Ciências Humanas não obteve continuidade, assim como outras propostas e intervenções que foram enxugadas. Houve, também, um distanciamento por parte dos próprios psicólogos por motivos que ainda se especula, mas cita-se, por exemplo, a crescente oferta na área da Saúde e de contratações de psicólogos, que podem ser pensado como um dos vários motivos em uma ampla rede de determinações. Fala-se, também, da escassez de profissionais aptos a atuarem na área, um fator muito importante quanto se percebe a ínfima quantidade de cursos de Psicologia que ofereciam Licenciatura na época, além do pouco interesse dos psicólogos pela

educação e a falta de conhecimentos básicos acerca de aspectos práticos e teóricos do cotidiano escolar.

Entretanto, por mais que não exista uma matéria específica de Psicologia, é possível perceber, cada vez mais, como ela se faz presente na educação, de modo geral, e no Ensino Médio, em particular. Pode-se atualmente verificar a presença da psicologia, por exemplo, quando se observa projetos de disciplinas em escolas de tempo integral, como o Projeto de Vida, do Programa "Novo Futuro" da rede estadual do Estado de Goiás e a Escola da Inteligência, de Augusto Cury, implementada na rede municipal de Goiânia, com apostilas impregnadas de conteúdos, temas, categorias e conceitos psicológicos. Além de diversas outras intervenções realizadas nas escolas que envolvem conhecimentos psicológicos como recompensas, punições e prêmios.

Chama atenção, entretanto, o fato destes projetos, disciplinas, conteúdos, práticas serem, na maioria das vezes, trabalhados e desenvolvidos não por psicólogos, mas por professores ou profissionais de outras áreas. Isso se torna fonte de diversos problemas, como o ensino equivocado de temas relevantes à vida social e psíquica, ao homem e a sociedade, reforçando o senso-comum, e, portanto naturalizando estereótipos e preconceitos, além de minimizar o potencial educador e emancipatório da psicologia.

Enquanto se desenvolve a discussão acerca das possibilidades de uma disciplina de Psicologia no ensino médio, é interessante pensar em como essa disciplina poderia ser desenvolvida de uma maneira adequada e como poderia contribuir para a formação dos jovens. A licenciatura em psicologia, associada ao Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), tem contribuído não apenas para discutir as possibilidades e limites da psicologia na sua interface com a educação, como também criar espaços de intervenção, em que se concretiza e se desenvolve o pensar, o planejar e o executar disciplinas que abordam temas e conteúdos da psicologia para alunos do ensino médio.

O Pibid em Psicologia da FE/UFG envolve professores, orientadores, licenciandos e alunos de escolas públicas de Ensino Médio da cidade, e fornece a oportunidade para que os temas e conteúdos psicológicos, já inseridos de diversas maneiras no cotidiano escolar, possam ser ministrados e desenvolvidos de uma maneira mais responsável, contribuindo para o desenvolvimento e a formação de todos os envolvidos no projeto. Assim, são trabalhados diversos temas angulares da vida que afetam o homem na contemporaneidade, bem como o adolescente, envolvendo discussões

que vão desde escolha e orientação profissional, sexualidade, consumismo, trabalho e questões que abordam temas como vida e morte.

O presente trabalho pretende apresentar e analisar o projeto de disciplina que tem discutido temas que envolvem a vida e a morte, do qual as autoras fazem parte. Discute-se, portanto, um tema relevante e pertinente, visto que trata de algo essencialmente humano, porém desafiador, na medida em que mexe com sentimentos de angústia e desamparo de todos nós. Para tanto, tem-se construindo uma inter-relação entre a Arte e a Psicologia, na busca de elementos que nos permitam refletir a certeza e a beleza da vida e da morte.

Considerações teóricas

É frequente o uso do termo "vida" para se fazer referência a momentos clássicos como o do nascimento de um bebê ou o uso do termo "morte" quando estritamente ligado à morte física, ou seja, com o cessar da vida. Mas, tratar a vida e a morte como extremos distantes é limitar as possibilidades de questionamentos pertinentes à existência. Desse modo, é tentando evitar posturas reducionistas que permeiam a vida, que nos apropriamos da ciência da psicologia e das visões de homem da filosofia. Passando, assim, a compreender a tensão entre a vida e a morte sob uma nova ótica.

Freud (1920, p.161), para quem "o objetivo da vida é a morte, e remontando ao passado: o inanimado já existia antes do vivo", tem a compreensão de vida e morte como altamente complementares. Essa construção, por sua vez, pode ser melhor explicada utilizando a teoria das pulsões. Com base em Freud (1915), a pulsão constitui-se enquanto uma energia que tem a ação de uma força interior constante com a intenção de satisfazer uma necessidade. Ocorre que, não só uma, mas várias forças agem ao mesmo tempo no sujeito e assim, podem acabar entrando em conflito.

Os processos que dão origem às pulsões são, para Freud, inconscientes e obedecem o princípio de prazer-desprazer, em que "tais processos aspiram à obtenção de prazer. Dos atos que possam provocar desprazer a atividade psíquica se recolhe" (FREUD, 1911, p. 65). Isso significa dizer que existe uma tendência a ser seguida pelo sujeito de evitar experiências desprazerosas, ainda que isso implique no adiamento do prazer.

Além disso, Freud (1905 *apud* LEITE, 2011, p.41) em "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade" aponta para o fato da vida humana ser marcada por perdas desde o nascimento até o fim da vida. Para ele, o sujeito experimenta um desamparo tal como a fase de desmame, por exemplo, e que sua existência será sempre atravessada pela falta de um objeto que o complete de maneira plena. Daí, a vivência da angústia, de um medo do desprazeroso desamparo que um dia foi experenciado.

Dessa forma, após alguns anos de estudos, Freud constrói a teoria de que existiriam as pulsões de vida e as pulsões de morte. As de vida teriam a finalidade de preservar o organismo vivo e sua espécie. Já a pulsão de morte possuiria a tendência de levar o sujeito a retornar ao estado inorgânico a fim de cessar, por completo, as tensões geradas. Além disso, uma pulsão não atuaria de maneira isolada em relação a outra - apesar de parecerem contraditórias, elas se complementariam. O sujeito de fato chega à morte, mas a pulsão de vida o preservaria e atuaria para que, preferencialmente, ele pudesse fazer isso a seu próprio modo.

Todavia, a finitude das coisas e pessoas tem sido tratada das mais diversas formas com o passar dos séculos. O "dia dos mortos", no México, é uma celebração para os mortos que visitariam os seus familiares nesse dia. De maneira semelhante, os japoneses budistas também retornam às suas cidades natais para receber os familiares que já faleceram. Trata-se do festival chamado "Bon Odori". Tais representações só se tornam possíveis devido ao fato do ser humano, diferentemente do animal, utilizar-se da linguagem como forma de estar no mundo. Com isso a cada nova perda, a surgir ao logo de sua vida, o sujeito é capaz de simbolizá-la e ressignificá-la de diferentes formas.

Mas a riqueza maior talvez não se encontre no fato de que há a linguagem propriamente dita e sim, pela existência de linguagens tão múltiplas que permitam ao homem escolher, a seu próprio modo, uma forma específica de estar no mundo. Isso explica a grande variedade de representações sobre a morte, por exemplo. Sobre isso, Freud (1929), em "O mal-estar da civilização", afirmou ser a arte uma satisfação substitutiva que ajudaria o sujeito a suportar a própria existência e os sofrimentos nela inclusos.

Foi refletindo e pensando na tensão entre vida e morte, tal como concebida por Freud, que acreditamos na importância de colocar à disposição dos alunos do ensino médio uma gama de expressões artísticas, por meio das quais eles poderiam se identificar com os artistas e autores selecionados, o que lhes daria a oportunidade de elaborar suas perdas, afetos e conflitos.

Mas, por que falar sobre tudo isso com adolescentes do Ensino Médio? Contardo Calligaris (2009), um importante teórico da Psicologia, entende a adolescência como um período de "moratória" em que após alguns anos de preparação física e psíquica para serem reconhecidos como adultos, os adolescentes são informados que ainda precisarão estar mais algum tempo sob a tutela dos adultos, assim permanecendo até que atinjam uma determinada "maturidade". Ocorre que este período parece interminável e a busca pela dita "maturidade" parece incansável, podendo causar grande angústia nesses adolescentes.

É pensando nessa realidade de "moratória" dos adolescentes na contemporaneidade que o projeto em questão propõe trabalhar temas referentes à vida e a morte de modo a causar uma reflexão entre eles que seja significativa e que lhes permitam compreender e elaborar as perdas, as angústias e os conflitos na passagem para a vida adulta. Desse modo, busca-se amenizar o sofrimento causado pelas dúvidas à respeito das paixões e vícios humanos, por exemplo.

Isso, sem deixar de fazer interlocução com os aspectos sociais e filosóficos de cada elemento trabalhado, visando somar o aprendizado dos alunos à respeito da dualidade interno-externo e sobre os aspectos de seu funcionamento interdependente. Por isso, este projeto tem a pretensão de preparar os adolescentes para viver a vida de modo pleno e responsável, preparando-os, de certo modo, para as diversas perdas e conflitos que viverão ao longo de suas vidas.

Para além dos benefícios almejados aos alunos, pretende-se, também, causar um impacto sobre a comunidade, já que esses alunos poderão criar e viver relações e vínculos de forma mais reflexiva e crítica, possibilitando uma compreensão maior dos eventos da vida e do seu papel no mundo.

Pensa-se, também, que há inúmeros benefícios na vida acadêmica dos bolsistas: a presença e o contato real com o ambiente de sala de aula fornecem experiências ímpares ao futuro professor, possibilitando uma vivência a mais para a sua formação e um saber acerca de elementos teóricos práticos da educação.

As trocas com os alunos e com o professor supervisor são também extremamente férteis, pois contribuem para o amadurecimento de todos, em especial do bolsista, que aprende com as demandas, participações e vínculo com os alunos. Em relação ao professor supervisor, este poderá agregar os conhecimentos psicológicos a sua área de estudo e ampliar e rever sua forma de conceber a docência. Outro benefício seria, ainda, o incentivo à inserção do licenciando no campo da Educação a partir das vivências e da produção de material didático e de artigos científicos.

Por fim, o projeto também pode trazer ganhos à Psicologia em si, já que fornece material e reflexões relevantes para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, além de questionar seus temas e construtos, gerando um pensamento crítico, colocando suas teorias em uma perspectiva contemporânea, compreendendo como se dão as configurações dos temas nos dias de hoje, contribuindo cada vez mais para uma compreensão teórica e prática do campo da psicologia.

Considerações Finais

É importante ressaltar a especificidade da licenciatura em Psicologia, qual seja, não termos uma disciplina no ensino básico. Esse fator, por um lado, nos dificulta em encontrar um campo

definido de atuação na escola, porém, por outro lado, nos possibilita conhecer com maior profundidade a escola e analisar suas necessidades e demandas para pensar uma atuação e uma intervenção junto a sua comunidade.

Além disso, esse fator nos oferece uma liberdade em sala de aula que só poderá enriquecer o aprendizado de todos os envolvidos. Possibilitando a elucidação do que seria um ensino que não fosse dividido por matérias, mas que dialogassem entre si de tal forma que não fosse necessária tal formatação, muitas vezes, reducionista de mundo.

Referências

1. AMADO, A. C. S. O ensino de Psicologia: o cenário atual. In: SEKKEL, M. C.; BARROS, C. C. (Orgs.) *Licenciatura em Psicologia*: temas atuais. São Paulo: Editora Zagodoni, 2013.
2. CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.
3. FREUD, S. (1911). Formulações sobre os dois princípios do acontecer psíquico. In: *Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 1. Rio de Janeiro: Imago, 2004.
4. FREUD, S. (1915). Pulsões e os Destinos da Pulsão. In: *Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 1. Rio de Janeiro: Imago, 2004.
5. FREUD, S. (1930). O mal-estar na civilização. In: *Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 2004.
6. LEITE, S. *Angústia*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2011.
7. LEITE, S. A. da S. Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, 2007.
8. MIRANDA, M. G. A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática. In: MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. *Escritos de psicologia, educação e cultura*. Goiânia: UCG, 2008.
9. SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: _____. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 11-22.

06

MÍDIA E EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Tatyane Pereira de Morais
Faculdade de Educação – UFG
Agência Financiadora: CAPES
tatytata87@gmail.com

Apresentação

O presente estudo tem como objetivo analisar a relação entre mídia e educação de modo a compreender como os meios de comunicação implicam nos processos educativos. Para tal empreitada, parafraseando Fischer (2008) utilizarei o termo mídia, meios de massa ou *mass-media*, meios de comunicação, veículo de comunicação, indústria cultural, entre outros, "para referir-me aos diferentes meios e a suas produções: rádio, jornal, revista, vídeo, televisão, cinema e todos os veículos massivos de comunicação, incluindo-se aí a comunicação que hoje se faz através da Internet". (p.28).

Mídia e sua história

Segundo Soares e Borges (2008), mídia é o plural da palavra *médium*, que em latim significa meio. Os autores explicitam que sua terminologia foi adotada pelos americanos como *media*, e posteriormente como mídia pelos brasileiros. Afirmam ainda que entre tantas funções, podemos sintetizar que sua função básica é propor caminhos para que a mensagem chegue ao público-alvo sendo transmitida, por diferentes meios de comunicação de massa.

De acordo com Rodrigues (2004), entende-se por meios de comunicação de massa, o conjunto de meios de comunicação destinados ao grande público, como: cinema, rádio, televisão, internet, vídeo, jornais e revistas. Afirma o autor, que a produção em escala industrial dessas mídias, remonta à Revolução Industrial no século XVIII, mas sua consolidação se dá em meados do século XIX, quando "aparece, neste processo, o surgimento de grupos de especialistas com interesses particulares, e que, de certa maneira, impõem padrões e homogeneízam o gosto por meio da difusão de seus produtos" (p.12).

Historicamente, uma das primeiras mídias a surgir em nossa sociedade foi o rádio. Sua exploração como meio de comunicação, de acordo com Sousa (2009), aconteceu entre os anos de (1910 - 1914), na primeira guerra mundial, quando os exércitos norte-americanos e europeus

perceberam que por meio de ondas eletromagnéticas seria possível realizar a transmissão de sons extremamente complexos, como, por exemplo, a voz humana.

Sousa (2009) assevera que somente com o final da primeira guerra mundial o rádio passou a ser desenvolvido para atender fins comerciais. Isso ocorreu justamente quando "a indústria norte-americana *Westinghouse Eletric Company*, sediada na cidade de *Pittsburgh*, ao tentar vender o excedente de rádios produzidos durante a Primeira Guerra Mundial, instalou no pátio de sua fábrica uma antena e passou a transmitir música" (p. 22). Assevera o autor que foi dessa forma que a radiodifusão se difundiu por todos os Estados Unidos e Europa e logo depois conquistou grande parte do mundo inclusive o Brasil.

Amorim e Camargo (2010) afirmam que no Brasil na década de 20, as rádios estavam voltadas mais para fatores relacionados à cultura e a erudição, sendo que os custos eram financiados pela elite brasileira. Segundo as autoras, o acesso as rádios era restrito a esta parte da população devido ao seu alto valor no mercado. Assim afirmam que somente aqueles que possuíam condição financeira poderiam tê-los em casa bem como acesso a todas as suas programações culturais.

Já na década 1930, Amorim e Camargo (2010) explicitam que com o modo de desenvolvimento capitalista em ascensão, e com a liberação das rádios para a veiculação de comerciais informativos, ele perde o seu caráter elitista e começa a se popularizar. Os interesses educativos e culturais foram sendo substituídos por interesses mercantis, "se tornando desta forma, um fomentador de opiniões" (p. 4). A partir da década de 1940 até 1950, explicitam os autores que o setor radiofônico já era forte e bastante profissionalizado. Este período ficou conhecido como a época de ouro, e a partir daí suas publicidades, rádio novelas, esportes, rádiojornalismo e canções caíram de vez no gosto da população, sendo esse, seu momento de maior brilhantismo.

Segundo Sousa (2009) por muitos anos o rádio foi considerado o maior meio de comunicação em nossa sociedade até que a televisão começou a conquistar espaço, fazendo com que este meio de comunicação perde-se sua força.

De acordo Sampaio (1984) o interesse de se criar o aparelho televisor já pode ser encontrado desde o século XIX. O autor afirma que nesta época grandes conceitos desenvolvidos na matemática, na física e na química foram os precursores fundamentais da tecnologia utilizada na criação dos aparelhos de TV.

Sampaio (1984) explicita que no ano de 1920, o escocês Jonh L. Baird empregou os diversos princípios já desenvolvidos para esse tipo de tecnologia e montou um dos primeiros modelos de

televisão que se tem notícia. Acrescenta o autor, que em 1923, o russo Wladimir Zworykin desenvolveu um tubo capaz de transmitir imagens com maior qualidade chamado de iconoscópio.

Panternostro (1999) explicita que "o iconoscópio é um tubo a vácuo com uma tela de células foto elétrica capaz de realizar uma varredura eletrônica da imagem" (p.24). Por meio do iconoscópio, Zworykin desenvolve um parelho capaz de se adaptar ao televisor, chamado de orthicon. O autor explicita que o orthicon era um tubo de raios cadóticos, muito sensível capaz de equilibrar a luz. Essa condição melhorava bastante a qualidade técnica da imagem transmitida pelos aparelhos televisores. Segundo o autor, empolgada com tal realização, a empresa norte-americana RCA contratou os seus serviços para a fabricação do orthicon em grande escala. Tínhamos ali, o primeiro modelo de televisor a ser produzido em escalas industriais.

Segundo Amorim e Camargo (2010), no Brasil essa novidade só chega em 1950. O rádio que imperava por aqui como sendo o principal e maior meio de comunicação teve suas estruturas abaladas. Isso se deve a novidade que este novo meio de comunicação trazia consigo: "a produção de imagens" (p.8). Assevera o autor que a televisão passa a ser conhecida como um meio de comunicação mais completo que o rádio e a partir daí radionovelas e radiojornais foram sendo substituídos por telenovelas e telejornais se estabelecendo no meio social um novo modo de se perceber o mundo.

De acordo com Ribeiro, Sacramento e Roxo (2003), durante as décadas de 1960 e 1970, a televisão se insere no cotidiano das famílias brasileiras, como um meio de comunicação capaz de reunir a família. "As pessoas se encontravam na sala de estar de suas casas, juntamente com seus vizinhos que ainda não eram possuidores do novo eletrodoméstico e como em um ritual se preparavam em silêncio para esperar a programação prometida" (p. 13).

As autoras (2003) explicitam que este encontro familiar proporcionado pela televisão durante toda a década de 50, 60 e 70 começa a ser modificado a partir do século XX e início do século XXI, quando a televisão volta seus interesses à conquista pela audiência. A partir daí a programação adquire um caráter especializado, e desta forma, os programas para a família foram se transformando, "sem que nos déssemos conta, em programas para homens intelectuais, homens esportistas, mulheres intelectuais, mulheres caseiras, crianças pré-escolares, crianças maiores e tantos outros grupos quanto pudermos desejar" (BORUCHOVITC, 2003, p. 17). Esta lógica de individualização no acesso aos meios de comunicação cresce bastante com a ascensão da internet no país.

De acordo com Saraiva (2006) mundialmente falando a criação da internet ocorreu na chamada Guerra Fria e neste primeiro momento foi utilizada pela antiga União soviética tendo como objetivo transmitir sinais tanto para emissão de mísseis via satélite, como para interceptar àqueles que

se voltassem contra o seu território. Em resposta, segundo a autora os Estados Unidos da América, criam "o *advanced research projects agency* (ARPA) com o objetivo de desenvolver pesquisas que lhes dessem superioridade tecnológica e militar" (104). Por meio desse programa, "em 1962 foi iniciado um projeto de pesquisa denominado de *Arpanet*, que tinha por finalidade permitir o compartilhamento de tempo de computação, que era muito caro na época, entre diversos institutos de pesquisa" (p.107).

Segundo Saraiva (2006), apenas em 1983 o nome internet foi utilizado. Isso ocorre quando a "*Arpanet* foi dividida em duas redes: a *Milnet*, reservada ao uso das forças armadas dos EUA, e a *Arpanet-Internet*, aberta aos institutos de pesquisa" (p. 107). De acordo com Carvalho (2006), somente no ano de 1991, o país por meio de seu governo federal lançou o programa "*High Performance Computingand Communications* (HPCC), oferecendo um orçamento de US$ de 2 bilhões de dólares com o objetivo de construir uma nova rede de tecnologia na qual teria como alvo 'a pesquisa e a educação (em todos os níveis escolares)'" (p. 33).

No Brasil, a chegada da internet de acordo com Silva (2010), ocorreu de fato em 1988, quando, de forma embrionária, foram estabelecidas as primeiras ligações entre Universidades Brasileiras e Instituições Americanas. Segundo a autora, as conexões em rede ocorreram por meio do Laboratório Nacional de Computação Científica do Rio de Janeiro (LNCC) e da FAPESP, com a BITNET, rede mantida pela Universidade de Maryland dos Estados Unidos, onde se estabeleceu a primeira troca de e-mails pela rede virtual.

De acordo com Carvalho (2006), as primeiras iniciativas, no sentido de disponibilizar a internet ao público em geral, começaram apenas em 1995, com a atuação do governo federal pelo Ministério da Comunicação e do Ministério de Ciência e Tecnologia no sentido de implantar a infraestrutura necessária e definir parâmetros para a posterior operação de empresas privadas provedoras de acesso ao usuário.

Desde então, a internet no Brasil experimentou um crescimento espantoso, notadamente no ano de 1996. Empresas, bancos, universidades e até o governo também fizeram a sua parte, marcando presença na rede mundial de computadores, criando, com isso, a demanda necessária para o crescimento que viria a se concretizar por meio da expansão de todo o arcabouço de suporte da nova cultura digital (SOUSA, 2006).

Atualmente no mundo, a internet é o maior meio de comunicação em vigência. Sua capacidade de permitir que o indivíduo esteja conectado ao mesmo tempo a diversos meios de comunicação, como a televisão e o rádio, faz com ela se torne imprescindível a qualquer hora do dia. Para Silva

(2010), a cada dia a Internet tem surpreendido pela dimensão planetária que tomou desde o seu surgimento. Segundo o autor, para uma ideia que nasceu nos centros de pesquisas militares, passando por um período de incubação nos meios acadêmicos pode-se dizer que "é um espetacular feito da humanidade" (p.14).

É possível perceber que os meios de comunicação se constituem como sendo mídias que se tornaram como definiu McLuhan (2006), em uma extensão de nós mesmos, o que acaba por implicar em processos educacionais que influenciam de maneira direta a formação dos sujeitos em sociedade.

Preocupados com que tipo de processos educativos os sujeitos seriam submetidos às mídias, de acordo com Bevórt e Belloni (2009), foram objetos de discussões, estudos e pesquisas sobre como deveriam ser utilizadas na educação. As autoras afirmam que isso ocorreu nos anos de 1950/1960, na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá e neste primeiro momento se refere apenas a informação sobre a atualidade, principalmente as questões políticas.

Mídia e educação: Refletindo os processos educativos

Segundo Bevórt e Belloni (2009), um dos primeiros órgãos internacionais que discute a questão das mídias é a Organização das Nações Unidas (UNESCO)[142] que já nesta década as definem como sendo essenciais aos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania.

Bazalgette, Bévort&Savino, (1992) *apud* Bevórt e Belloni (2009), afirmam que a relação entre mídia e educação no final do século XX, início do XXI passa a ser considerada pelas organizações das nações unidas como processo educativo cuja finalidade é permitir aos membros de qualquer comunidade participar, de modo criativo e crítico, sendo as mídias, destinadas a desenvolver libertar e também a democratizar os meios de comunicação.

De acordo com Bevórt e Belloni (2009), já na década de 1990 o Brasil também se mostrava preocupado com o avanço e desenvolvimento das mídias e se juntam a Unesco para ampliar as discussões em prol do que deveria ser desenvolvido para uma melhor utilização desses meios de comunicação. Segundo Soares (2004), já em 1991 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) preconiza que a inclusão das mídias no processo educacional deve acontecer em todos os níveis de

[142]. Organização das Nações Unidas, criada, em 1946, a fim de promover a paz mundial, por meio da cultura, educação, comunicação, ciências naturais e as ciências sociais.

ensino, e terão como função: "a) integrar às práticas educativas do estudo sistemático dos sistemas de comunicação; b) criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos; c) melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas" (p.1-2).

Sob esses aspectos, as mídias ao longo do tempo foram se desenvolvendo com o objetivo de formar seus cidadãos, críticos e reflexivos capazes de utilizar desses meios de comunicação como aliados para a elaboração e apropriação processos educativos. Entretanto é possível perceber que os processos educativos proporcionados pelas mídias ao invés de formar para a cidadania e autonomia, tendem a levar o sujeito à sua deformação seu ser social.

É possível aferir a partir de Marx (1968), que isso ocorre quando as mídias são produzidas por um processo de produção social que já neste ato as determinam como mercadoria. A mercadoria, segundo este autor, "é antes de mais nada um objeto externo, uma coisa que por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a sua natureza, a origem delas provenha do estômago ou da fantasia, não importa a maneira como a coisa satisfaz" (p.41). Logo, por meio das relações de produção, a mercadoria "determina não só o objeto de consumo, mas também o modo de consumo, e não só de forma objetiva, mas também subjetiva. O que se cria são consumidores" (MARX, 2006, p.220), e enquanto tais aceitam e pedem as facilidades proporcionadas por cada meio de comunicação, não se importando o modo que vem sendo produzidas.

Explicita Marx (1968), que nesta condição o homem não é capaz de reconhecer o produto que ele próprio produziu, os objetos ganham vida independente como se pudessem ser capazes de manter relações entre si com o próprio homem sem depender dele. Convertem-se, segundo o autor em Fetiche. Afirma Resende (2001), que quando as mercadorias são fetichizadas, elas não permitem que o produtor seja capaz de se reconhecer, "porque está impedido de estabelecer uma relação entre seu trabalho concreto, sua atividade e o valor do produto no qual se objetivou" (p. 520). Dessa forma,

> Aquilo que é um objeto de mediação é tomado pela aparência de imediaticidade num movimento pelo qual o valor de uso, mera forma fenomênica imprescindível às mercadorias na sociedade capitalista, é tomado pelo valor de troca. Essa articulação fetichista da realidade implica que a visibilidade da mercadoria seja, ao mesmo tempo invisibilidade das relações sociais constitutivas da determinação do valor. O ofuscamento dessa visibilidade atinge o íntimo do indivíduo, atinge a sua consciência tão completamente que ele não mais pode distinguir entre o que é e o que não é aparência e realidade (RESENDE, 2001, p. 521).

Sob essas premissas, Marx (1998) afirma que o sujeito se estabelece como sendo reificado. Para ele a reificação consiste basicamente na transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, de modo que a relação entre os indivíduos passa a se pautar conforme as leis do mundo das coisas. Acrescenta Resende (2001), que nesse processo, o homem acaba por se submeter "a uma

realidade fragmentada e aos seus sistemas abstratos, de modo que tanto no nível do pensamento, quanto no da realidade, vai perdendo sua referência de totalidade" (p. 522). Dessa forma, o modo de produção da vida material acaba por condicionar o processo de vida social, política e intelectual e, nessa lógica, não é a consciência dos homens que lhes determina, ao contrário, o social determinará a sua consciência (Marx, 2006).

Sob esta lógica, Horkheimer e Adorno (1985) evidenciam no livro a "Dialética do Esclarecimento" o conceito de Indústria Cultural com o objetivo de se referir à manipulação ocasionada pelos diversos meios de comunicação de massa. Os autores definem a indústria da cultura como um sistema em que "cada setor é coerente em si mesmo e todos são em conjunto" (p.113). Para eles, a articulação desses veículos de comunicação não tem possibilitado a capacidade de se promover nos sujeitos, elementos necessários à construção da autonomia, ao contrário enquanto mercadorias estão proporcionando apenas a padronização de qualquer conteúdo apresentado.

Afirmam ainda, Horkheimer e Adorno (1985), que na indústria da cultura ocorre uma homogeneização da lógica do produto cultural que passa a ser determinado como bem de consumo. Nesta condição ocorre a assimilação total dos homens à sociedade, criando desta forma uma "falsa identidade entre o particular e o universal" (p.114), o que dificulta a reflexão dos sujeitos mediante o objeto consumido, e acaba por levar o sujeito, segundo Adorno (1996), à adaptação.

Adorno (1996) explicita que a adaptação "é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva" (p. 391) em que ocorre o primado da forma em detrimento do conteúdo. E por meio desta, da falsa racionalidade. "Ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se liberdade". (391). Esta sensação de liberdade pode ser adquirida por aquilo que o Adorno (1995) denomina de *Hobby*.

O *hobby*, segundo Adorno (1995), é a busca pela satisfação imediata que o sujeito procura depois de tantas horas de trabalho ou de qualquer atividade que em sua produção lhes desgaste física e mentalmente. Assim depois de um dia estressante, chegar em casa, poder deitar no sofá e assistir à programação da TV, ou poder ouvir sua música preferida na rádio, sem ser necessário "pensar", faz como que esses meios de comunicação cumpram seu papel enquanto transmissores de informações e não conhecimento.

Horkheimer (2002) explicita que a produção do conhecimento deveria "enquanto co-portador de uma tensão, em um certo sentido, ir além de si mesmo" (p. 152). Para o autor, deveria ter como sentido eminentemente formar os sujeitos para um exercício contínuo de reflexão e de autorreflexão.

Contudo, em uma sociedade em que a cultura se torna midiatizada, as informações se tornam banalizadas, pois, não há o interesse de se ir além de si mesmo.

Podemos dizer que o conhecimento vem sendo utilizado apenas com o objetivo de atender às necessidades imediatas da sociedade, ou seja, o conhecimento se torna apenas informação. Afirma Resende (2010), que nesta perspectiva: "Conhecer é ser capaz de realizar operações que permitam resolver questões da vida prática, é estar instrumentalizado para resolver questões presentes, organizar a vida, as coisas, as pessoas, planejar, prever resultados, controlar possibilidades" (p.84).

Por esta via, as atividades produzidas pela mídia são dirigidas e controladas para atenderem a lógica da indústria cultural, e nesta perspectiva os indivíduos submetidos aos comandos desse sistema, não só são conduzidos à fragmentação do pensamento como também de todo o processo que realizam. Horkheimer e Adorno (1985) demonstram que o interesse está em produzir de maneira rigorosa uma linguagem destinada à produção de efeitos fáceis e de assimilação imediata por qualquer espectador. Isto é, "nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações" (ADORNO, 1995, p. 181). Nesta perspectiva, podemos dizer que as mídias podem levar os sujeitos à alienação.

Marx (2008) define a alienação como sendo tudo aquilo que fragmenta o homem, que o afasta da capacidade de reconhecer a si e aos seus semelhantes. Segundo Horkheimer e Adorno (1985), a indústria cultural leva os sujeitos à alienação no momento em que a capacidade de imaginação e espontaneidade se atrofia frente ao conteúdo midiático. "Todos os detalhes são clichês prontos para serem empregados arbitrariamente aqui e ali e completamente definidos pela finalidade que lhes cabe no esquema, confirmá-lo, compondo-o, eis aí a sua razão de ser" (p. 117-118).

Todos estes aspectos compactuam para a conclusão de Adorno (1986) quando afirma que a indústria cultural vem semiformando os sujeitos. Para Adorno (1996), o processo de semiformação implica a produção de indivíduos especialistas em categorizar fatos. O sujeito não é capaz de produzir experiências e dessa forma, seu pensamento ocorre de maneira instrumentalizada.

Entretanto, consideramos que um dos maiores desafios que se apresenta na modernidade é o de materializar processos educativos no sentido de educar os homens para que conheçam a si mesmo além de conhecerem e reconhecerem o outro. Educar o homem de modo que seja capaz de compreender o porquê das coisas. Educar para autonomia para que o homem seja capaz de se colocar frente ao objeto sem se perder.

Nesse sentido, formar esses sujeitos de forma não condicionada, mas de maneira com que se reconheçam como seres sociais, capazes de se perceberem e perceberem as contradições, desvelando

a realidade ideologicamente determinada já constitui sentido à formação para a emancipação. Para Adorno (1996, p.392), "se na idéia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam em conseqüência, tornar os indivíduos aptos a se firmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre". Compreendemos a partir de Adorno (1995) que dessa forma, as mídias ainda que estejam sobre a racionalidade técnica da indústria cultural podem e devem ser utilizadas, com o objetivo de possibilitar a formação cultural do sujeito com vistas a experiências formativas para a sua constituição enquanto ser autônomo.

Referências

1. ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos de oliveira com colaboração de Bruno Pucci e Claudia Moura Abreu. In. Educação e Sociedade, Campinas. Editora Papirus - 1996. p. 388-411
2. _____. Educação e Emacipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
3. _____. A indústria cultural. In. COHN, Gabriel. (org). Comunicação e indústria cultural. São Paulo: Nacional, 1975. p. 287-295.
4. _____. Crítica Cultural e sociedade. Trad. Flávio, R. Khote. In. CONH, Gabriel (org). São Paulo: Ática, 1986.
5. AMORIM, Daniela Oliveira Albertin de. CAMARGO, Eduardo. Algumas Considerações Sobre a História do Rádio no Brasil. 2010. Disponível em: <http://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/04/Daniela-Oliveira-Albertin-de-Amorim-e-Eduardo-Camargo.pdf>. Acesso em:14/05/2015.
6. BEVÓRT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400008&script=sci_arttext> Acesso em: 11/10/2014.
7. BORUCHOVITC, Mônica Monteiro da Costa. A programação infantil na televisão brasileira sob a perspectiva da criança. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4040/4040_1.PDF> Acesso em: 14/05/2015.
8. FISCHER, Rosa Maria Bueno. Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10281> Acesso em: 14/05/2015
9. HORKHEIMER, Marx ADORNO, Theodor. A indústria cultural o esclarecimento como mistificação de massas. In. Dialética do esclarecimento fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antonio de Mantega. Rio de Janeiro Jorge Zahar, 1985, p. 113-156.
10. HORKHEIMER, Marx. Eclipse da Razão; tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.
11. MARX, Karl. A mercadoria In O capital. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
12. _____. Contribuição a Crítica da economia política/ tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.
13. _____. Manuscritos Econômicos e Filosóficos/ tradução de Alex Martins.- São Paulo: Martin Claret, 2006
14. MÉSZÁROS, Istvan. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
15. MCLUHAN, Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem. 13. ed. São Paulo: Pensamento Cultrix, 2006.
16. PATERNOSTRO, Vera Íris. O Texto na TV: manual de telejornalismo. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
17. RESENDE, A. C. A. Subjetividade em tempos de reificação: um tema para a Psicologia Social. Estudos (Goiânia), Goiânia - GO, v. 28, n.4, p. 511-538, 2001.
18. _____. Arte e Conhecimento. In: Resende, Anita C. Azevedo; Chaves, Juiana de Castro. (Org.). Psicologia social - crítica socialmente orientada. 1ed.Goiânia: Editora da PUC/Goiás, 2010, v. , p. 77-92
19. RIBEIRO, SACRAMENTO E ROXO: A história da televisão no Brasil. Ed. Contemporânea 2003.

20. RODRIGUES, André. A mídia e sua relação com a má formação intelectual. Disponível em: <http://www.historiaemperspectiva.com/2012/02/midia-e-sua-relacao-com-ma-formacao.html>. Acesso em 10/07/2014.
21. SARAIVA, K. Outros espaços, outros tempos: internet e educação. Disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files/Outros%20tempos,%20outros%20espa%C3%A7os.Internet%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.Karla%20Saraiva.pdf>. Acesso em: 28/05/2015.
22. SILVA, M. J.R. Aspectos jurídicos e econômicos da reparação dos danos causados às vítimas dos crimes contra a honra praticados na internet. Disponível em: <http://www.ccj.ufpb.br/pos/wp-content/uploads/2013/07/Ricardo-Medeiros-Danos-a-Honra-Praticados-na-Internet1.pdf> Acesso em: 28/05/2015.
23. SOARES, Sergio Arreguy; BORGES Admir. A Mídia e suas Perspectivas no Contexto da Propaganda e da Comunicação Mercadológica. Disponível em: <http://revistas.unibh.br/index.php/ecom/article/view/518> Aceso em: 10/07/2015.
24. SOARES, Ismar de Oliveira. Mas afinal. O que é educomunicação? Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf> Acesso em: 30/05/2014.
25. SOUSA, Cleto Sandys Nascimento de. O Rádio como sotaque piauiense: História e memória da Rádio Educadora de Parnaíba em meados do século XX. Teresina, PI, 2009. Disponível em:
26. <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/mesthist/arquivos/files/Dissertacoes/Dissertacao%20_CLETO%20SANDYS.pdf>. Acesso em 30/05/2015.

07

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS TESTES PSICOMÉTRICOS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX.

Renata Cardoso
Faculdade de Educação/UFG

O presente estudo, desenvolvido através de pesquisa bibliográfica, teve como principal objetivo compreender o processo histórico da relação entre o campo educacional brasileiro e as ideias psicológicas desde o período colonial até a década de 1930, que culminaram na constituição da Psicologia como ciência autônoma no Brasil, fortalecendo dessa forma, a utilização dos testes psicométricos no país.

As articulações entre o campo educacional brasileiro e os conhecimentos psicológicos são bastante antigas, podendo ser verificadas até mesmo durante o período do Brasil colônia. Nesse período, já era possível observar a preocupação com algumas ideias psicológicas que nortearam os estudos, discussões e interesses de diversas áreas do saber, especialmente no que se refere à busca pelo conhecimento a respeito do desenvolvimento e do controle do comportamento infantil.

De acordo com Massimi (apud Antunes, 2000, p.67), a maioria das obras encontradas, a respeito de ideias psicológicas ligadas ao campo educacional, são oriundas de autores jesuítas, religiosos que participaram ativamente de todo o processo de colonização do país, dedicando-se especialmente às questões relacionadas a educação. Esses autores apresentavam interesse em descobrir e abordar temas relacionados ao desenvolvimento da criança, a saber: a manipulação de comportamento e controle das ações infantis, as relações pais e filhos, nos castigos e prêmios e quanto à formação da personalidade, que deveria para eles, ser "moldada e dominada" em suas características inatas. Os jesuítas colaboraram de forma expressiva para a educação do país, deixando um legado de escritos e estudos sobre a "personalidade infantil e a confiança absoluta no poder da educação como fator de determinação do comportamento."

A aprendizagem era orientada sob a influência da doutrina filosófica conhecida como empirismo, que concebe o conhecimento como produto da experiência. Tal doutrina acreditava que o cérebro era uma *tábula rasa*, por estar imaturo ainda na criança. Os filósofos seguidores do empirismo diziam que o ambiente social e a instrução eram elementos fundamentais para o melhor desenvolvimento intelectual infantil. Preocupavam-se com o tempo, o ritmo e a capacidade de cada criança para aprender.

No processo de colonização do Brasil, havia uma grande preocupação com a educação devido aos interesses de Portugal em explorar as riquezas do país, mantendo a ordem estabelecida e difundindo a ideologia dominante da época, que tinha por objetivo principal a modernização do Brasil, com base nas experiências da Europa.

Dessa forma, fortemente ligadas às práticas educacionais, as ideias psicológicas existentes estavam articuladas com os interesses e com soluções de problemas de Portugal. Porém, os estudos psicológicos não deixaram de lado sua criatividade e originalidade, já que as soluções deveriam ser criadas a partir das condições apresentadas e existentes na realidade colonial.

Sendo assim, no final do século XIX, a Psicologia Experimental começaria a ser introduzida, progressivamente, nas concepções educacionais do país, com a finalidade de tornar-se um forte alicerce para a Educação, através da utilização de suas teorias e procedimentos, colaborando, dessa maneira, com soluções para os problemas apresentados pela sociedade brasileira.

Na Psicologia, o "movimento dos testes" crescia por toda a Europa. Os estudos realizados por Alfred Binet e Théodule Simon, pesquisadores franceses, fortaleciam a crença de que a psicometria seria a melhor opção para solucionar os problemas da educação no mundo todo. Constatou-se que o Brasil foi um dos países fortemente influenciados por essa concepção.

A partir da criação das Escolas Normais, no final do século XIX, que houve a demonstração mais explícita da preocupação com os conhecimentos sobre o psiquismo, entendido como o conjunto de características psicológicas de um indivíduo, relacionado aos processos pedagógicos e com a formação dos futuros professores. Ocorreu então, a integração da disciplina de psicologia aos cursos normais, além da instalação do ensino superior no Brasil, como fonte de estudos e produções de conceitos psicológicos.

O ideário positivista e liberal, corrente filosófica criada pelo pensador Augusto Comte, no período da Revolução Industrial, ao defender o conhecimento científico como único conhecimento real, foi fortemente divulgado no período do Brasil República, influenciando o pensamento educacional do país em sua organização e em seus fundamentos, especialmente na educação escolarizada. Um dos mais influentes defensores do positivismo na época foi Benjamin Constant, que propôs e concretizou em 1890, a Reforma de ensino que levou seu nome, *Reforma Benjamin Constant*, visando, em consonância com a orientação constitucional, a gratuidade, laicidade e liberdade do ensino primário.

O destaque na realização da reforma foi a formalização do ensino de Psicologia e a substituição da disciplina de Filosofia pelas disciplinas de Psicologia e Lógica, integrando o currículo

das Escolas Normais. A inserção da Psicologia, de forma sistematizada, no currículo das Escolas Normais contribuiu e possibilitou para que houvesse estudos realizados em laboratórios e aplicados em sala de aula, além da produção de obras psicológicas.

Diga-se de passagem, que a reforma educacional norteou-se pelos princípios educacionais presentes nos Estados Unidos e em países europeus, onde cada vez mais as ideias psicológicas se desenvolviam, fortaleciam e se tornavam fontes de inspiração para o ideário brasileiro. Para Antunes (2003, p.64), nesse período não houve preocupação com as necessidades da realidade brasileira. As ideias advindas dos países considerados como referência, na verdade, caracterizavam-se "como meros transplantes culturais". Essa observação será confirmada pelo fato de que o Brasil permaneceu com graves problemas educacionais, como: grande parte da população em idade escolar continuou fora da escola primária, o aumento do nível de analfabetismo, a ampliação do ensino superior e do ensino secundário ocorrendo basicamente na rede particular (Antunes, 2003, p. 64).

A defesa em favor da instrução seria reivindicada através do aparecimento dos "primeiros profissionais da educação", e suas ideias relacionadas à Escola Nova, nas primeiras décadas do século XX. Devido ao processo urbano-industrial, vivido nesse período, exigiam-se, para efetivação de uma sociedade industrializada, indivíduos capazes de ler, escrever e contar, como observa Gebrim (2002, p.55).

As teorias pedagógicas demonstravam preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, permitindo dessa forma que o escolanovismo penetrasse no Brasil, sendo que "É possível destacar nesse período, dois grandes movimentos educacionais: o movimento pela difusão da educação e a influência escolanovista no pensamento pedagógico" (Antunes, 2003, p. 64).

Considerado o precursor do movimento em defesa da difusão da educação, Manuel Bonfim trazia uma concepção diferenciada para a época, atribuindo aos processos colonizadores grande parte dos problemas sociais e econômicos pelos quais o Brasil estava passando, por ter sido durante muito tempo uma colônia explorada pela metrópole.

Para Bomfim, a maneira de avançar economicamente e "libertar" o povo brasileiro para caminhar rumo a democracia, deveria acontecer através da educação. Bonfim ainda discordava das ideias de outros intelectuais, que afirmavam que o problema do atraso do país devia-se a diversidade das raças, principalmente a raça negra.

Nesse período havia uma diversidade de ideias sobre as causas do problema da Educação brasileira. Intelectuais como Mário Pinto Severa e Miguel Couto acreditavam que o analfabetismo era o responsável pelo atraso em que o país se encontrava. Já Antônio Carneiro Leão e Sampaio Dória

defendiam a necessidade de instruir a população profissionalmente para o comércio e a indústria, para dessa maneira, elevar o Brasil ao patamar das nações desenvolvidas. Tendo em vista a produtividade, a instrução técnica dos operários deveria formar pessoas, preparar uma mão de obra para abastecer a indústria, ainda incipiente. Qual seria o papel da Psicologia nesse momento? Fornecer conhecimentos relacionados as diferenças individuais e aos processos produtivos. "O tripé da Educação-Trabalho-Psicologia fazia-se necessário para o processo de industrialização massiva que se planejava para a sociedade brasileira, sob a égide da modernidade que se almejava para o país" (Antunes, 2003, p. 67).

A partir de então, o pensamento que ganha força e se estabelece hegemonicamente é o escolanovismo, movimento pedagógico que deu sustentação teórico-prática na defesa da difusão da instrução. O ideário da Escola Nova traria como perspectiva a formação de um "homem novo", moldado pela educação.

Para a instalação no país das concepções escolanovistas, profissionais da Educação como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, e outros, participaram ativamente da realização das reformas estaduais. Dentre eles, Lourenço Filho será considerado um dos primeiros psicólogos brasileiros e o principal personagem na constituição tanto da profissão de psicólogo, quanto no desenvolvimento da Psicologia Científica no Brasil.

A Psicologia se tornaria essencial para Educação, devendo ser capaz de oferecer instrumentos teóricos para a ação educativa.

Para fundamentar os estudos desenvolvidos neste trabalho e buscar elucidações acerca do processo de constituição das concepções escolanovistas no Brasil e sobre a demasiada importância dada aos testes psicométricos, considerados instrumentos fundamentais para as transformações necessárias que deveriam acontecer na Educação brasileira, buscou-se nas formulações realizadas pelo professor Lourenço Filho, considerado um dos pioneiros do movimento da Escola Nova e da Psicologia no Brasil. Outra referência são os trabalhos e as pesquisas desenvolvidos pela psicóloga russa Helena Antipoff.

Manoel Bergström Lourenço Filho, nasceu no interior de São Paulo em 10 de março de 1897, viveu até os 73 anos, vindo a falecer em agosto de 1987 na cidade do Rio de Janeiro. Renomado professor, sendo o único normalista no meio dos intelectuais renovadores de sua época, deixou um legado de obras, estudos, publicações, discípulos e, acima de tudo, deixou sua marca na história da Educação e da Psicologia no Brasil.

Lourenço Filho apontaria para importância da cientificidade na ação educativa como única pedagogia capaz de empregar os meios necessários para o total desenvolvimento da criança na

escola e sua adaptação no meio social em constante modernização e progressos. Colaboraria com a integração das personalidades importantes no país que viriam a se tornar futuros técnicos na educação, como: Noemi Marques Silveira, Branca Caldeira, Odalívia Toledo e João Batista Damasco Pena.

Importante referência entre os educadores brasileiros e reconhecido como o "pai" da Psicologia no Brasil, Lourenço Filho, era positivista, grande defensor do movimento da Escola Nova e dos estudos voltados para Psicometria. Acreditava que os testes seriam a medida necessária para a educação e a solução para os problemas apontados na escola, como o fracasso escolar e, ainda, como comentou Antônio Carneiro Leão, conceituado reformador de ensino em Pernambuco, o "sonho dourado da pedagogia" que era a organização das classes homogêneas. Foi o criador dos *"Testes ABC"*, que tinham a finalidade de contribuir com a alfabetização das crianças com dificuldade de aprendizagem.

Com sua visão psicobiológica do indivíduo associada à ideia de atividade com o interesse do aluno, Lourenço Filho não mediu esforços, proporcionando a modificação do comportamento e para demonstrar a relevância dos estudos desenvolvidos sobre a capacidade necessária do indivíduo para a aprendizagem da leitura e escrita.

Como estudo objetivo do rendimento humano fundamentado no conceito de maturação, os *"Testes ABC"* serviriam como instrumento de mensuração de uma nova psicometria, devendo apontar de forma clara e objetiva a percepção da criança em sua realidade e diversidade. Quantificará as características individuais, visando o ensino diferenciado através da adequação individual dos procedimentos didáticos.

A pedagogia experimental, por volta de 1927, começaria a atrair os interesses de outros intelectuais em busca das soluções práticas que ela produziria. Intensificam-se a quantidade de conferências ministradas para ensinar as técnicas psicológicas através da psicometria, considerada eficaz devido ao aumento da matrícula escolar e do rendimento escolar e do trabalho. Nesse momento, todas as atenções se convergem para o personagem principal: o professor Lourenço Filho, que irá reforçar seus estudos experimentais, tendo como base o contato e análise de centenas de alunos.

Os problemas advindos da Educação faziam com que vários intelectuais-cientistas indicassem a pedagogia experimental como meio eficaz para solucionar as questões difíceis da educação e também os males sociais, através de ideias voltadas para o ensino e para o trabalho, transformando o pensamento sobre a infância e a vida adulta.

Em 1928, Lourenço Filho consolida, em um período proveitoso, sua trajetória profissional publicando a *Cartilha do Povo*: para ensinar a ler rapidamente, rendendo a tiragem de um milhão de

exemplares, deixando assim, mais uma de suas contribuições para alfabetização de milhares de pessoas através dessa cartilha popular que foi motivo de honra para ele, como dirá mais tarde.

Outra grande referência nas mudanças educacionais e psicológicas que ocorreram no país, foi a psicóloga russa Helena Antipoff. Além de assistente de Claparède, Antipoff compartilhava das mesmas concepções de Lourenço Filho sobre questões educacionais, psicológicas e de ideologia política. Por isso, foi por intermédio de Lourenço Filho que Antipoff veio ao Brasil e auxiliou na formação de professores. Assumiria o cargo de professora da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e coordenadora do primeiro Laboratório de Psicologia.

Em 06 de agosto de 1929, Antipoff chegou ao Brasil e foi recebida pelos renomados intelectuais: Lourenço Filho e Noemy Silveira. Dirigiu-se para Belo Horizonte onde iniciaria sua função como professora da *Escola de Aperfeiçoamento*, "visando à formação de educadores comprometidos com os novos métodos educativos inspirados na Psicologia" (Campos, 2003, p.216).

A *Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte* tornou-se a primeira escola no Brasil de ensino superior na área da Educação. Era o espaço propício para que Antipoff avançasse ainda mais nos estudos e trabalhos relacionados à Psicologia e Educação. Foi contratada, por um período de dois anos, para coordenar os trabalhos do *Laboratório de Psicologia*, assessorar o sistema de ensino na condução e na utilização dos testes de inteligência, e, ainda, assumir o posto de professora de Psicologia.

Na verdade, o alvo central do governo mineiro, ao reformar o ensino público, era dotar o sistema educacional de uma filosofia moderna e científica, inspirada nos estudos desenvolvidos pela psicologia experimental. Nesse sentido, regulamentaria a homogeneização das classes por nível de inteligência e as classes especiais, por intermédio de leis aprovadas no legislativo mineiro.

De olho na formação de professores, que necessitariam de uma nova mentalidade pedagógica para atuar conforme os princípios e fundamentos da Escola Nova, foram selecionadas professoras que pertenciam ao quadro das escolas públicas e se destacavam pela competência na sala de aula.

Grande parte das experiências vividas e registradas pelas professoras em formação na Escola de Aperfeiçoamento, foram documentadas e colocadas em um local que recebeu o nome de "Museu da Criança."

Os anos de estudo na Escola foram divididos da seguinte maneira: No primeiro ano, os estudos centralizavam-se na formação teórica das professoras, através dos métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento e psicologia experimental. No segundo ano e nos seguintes, a

formação estaria centrada para a prática de pesquisas realizadas no Laboratório, através das observações feitas em salas de aula, "aplicando testes de medidas de processos e funções psicológicas" (Campos, 2010, p.61).

Quanto às práticas educativas, as professoras aprendiam a utilizar o método Lazursky, que consistia em perceber as ações dos indivíduos em seu ambiente natural, o que era bem diferente de observá-los no ambiente artificial do Laboratório. Caberia ao professor registrar as reações aos diversos estímulos proporcionados aos sujeitos, tentando entender as tendências da personalidade individual. Acreditava-se que as atitudes das crianças consistiam no resultado, que sofreria várias influências que precisariam ser estudadas em sua condição real: o ambiente escolar, os materiais didáticos, as competências das professoras, capacidades individuais, estratégias de ensino, o contexto social dos estudantes e sua saúde.

Para Antipoff, o meio que o aluno estava inserido tinha maior importância do que suas habilidades inatas, contrapondo-se a ideia inatista hegemônica da época. Mais do que uma avaliação das capacidades inatas, os resultados dos testes padronizados deveriam ser aceitos como a medida da qualidade da educação recebida. Sendo assim, acreditava também que a educação informal poderia desenvolver eficazmente as capacidades cognitivas dos alunos.

As chamadas classes homogêneas seriam organizadas a partir dos testes de inteligência realizados nas escolas primárias, oferecendo os padrões que seriam utilizados para comparar os resultados obtidos pelos alunos, durante todo o ano. Tudo isso após "os estudos práticos realizados em Laboratório que deram origem a extenso programa de pesquisa sobre o desenvolvimento mental, ideais e interesses das crianças mineiras" (Campos, 2003, p.218).

As concepções de Antipoff para a psicologia da inteligência estavam embasadas nos aspectos socioculturais, em uma concepção de "inteligência civilizada", ou seja, a origem mental era estruturada tanto pela ação da sociedade em que vivia o indivíduo, quanto pelas experiências que ele adquiria com o tempo.

A psicóloga russa estabelecia correspondências entre o desenvolvimento cognitivo e o meio socioeconômico. Com essa compreensão e o intuito de igualar as oportunidades para as crianças que obtinham resultados insatisfatórios nos testes, foram organizadas classes especiais. As crianças que faziam parte dessas classes, eram denominadas como "anormais" por apresentarem constante repetência no mesmo ano escolar, algumas apresentavam "deficiência física", outras "desequilíbrio emocional".

Dessa maneira, os trabalhos desenvolvidos pelas professoras, segundo Antipoff, consistiam em realizar programas com exercícios de *"ortopedia mental",* recomendados por Alfred Binet, além do ensino de habilidades básicas de aritmética e linguagem. Mais tarde, Antipoff utilizará o termo "excepcionais" ao invés de "anormais", na intenção de evitar rótulos negativos sobre o futuro dessas crianças.

Observou-se também, que mais tarde, Helena Antipoff, no decorrer do desenvolvimento de seus estudos e trabalhos, foi desconstruindo suas concepções acerca da utilização dos testes psicométricos, demonstrando cada vez mais seu interesse pela diversidade, ao invés da grande atenção que anteriormente dava as questões relacionadas à homogeneidade de pessoas e classes escolares. Já Lourenço Filho, permaneceu acreditando que a medida da educação seria representada pelos testes.

Com a realização desse trabalho, foi possível refletir sobre os processos históricos que se constituíram na Educação brasileira em sua relação com a Psicologia, especialmente no que se refere à utilização dos testes psicométricos. Verificou-se que, esse tema permanece apresentando consideráveis repercussões na atualidade, sendo possível a realização de futuras discussões acerca dessa realidade.

Referências

1. ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino, *Psicologia e Educação no Brasil:* Uma perspectiva Histórica. *Anuário do GT Psicologia da Educação da ANPED* – Nº 1, set, 2000.
2. _____. *A Psicologia no Brasil:* leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Educ, 1998, 3ª.Ed. 2003.
3. CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Estudos Avançados. In. ACERVO ANTIPOFF (Org). Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. Belo Horizaonte-MG: Acervo Antipoff, 2003.p 209-231.
4. GEBRIM, Virgínia Sales. *Psicologia e educação no Brasil:* uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Goiânia: Ed. UFG, 2002
5. MONARCHA, Carlos. Coleção Lourenço Filho 3. In. LOURENÇO FILHO (Org). *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação.* Brasília-DF: Inep/MEC, 2010. p. 35-53.

08

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS

Bruno Fiuza Franco
Lana Magna Sousa Braz
Orientadora: Profª Dr. Mona Bittar
Faculdade De Educação – UFG
bfiuzaf@gmail.com
lana.magna@gmail.com
monab@bol.com.br

O presente trabalho é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso da especialização em Psicologia dos Processos Educativos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. O interesse em estudar a relação entre psicanálise e Educação nos acompanha desde a graduação e diz respeito ao que a psicanálise poderia ainda dialogar com a educação. Depois de tanto tempo desde a criação da Psicanálise por Freud essa relação parece ter sido distendida a exaustão sem nunca, porém, estar plenamente resolvida. A psicanálise jamais ocupou no âmbito da educação um lugar privilegiado, como as outras abordagens da psicologia. Ela jamais foi a pauta de criação de políticas públicas, por exemplo. Se até hoje ainda discutimos essa relação é porque uma possível resolução é impossível pela própria natureza da pergunta. A psicanálise como um campo de saber na esgota o conhecimento sobre o sujeito pelo contrário ela está sempre em aberta para o diálogo e a novidade. Não pretendemos com esse trabalho esgotar as questões aqui levantadas mas sim mostrar o percurso que nos foi possível construir sempre tendo em vista os limites e as possibilidades do próprio trabalho.

O interesse da articulação entre psicanálise e educação se deu a partir da leitura da afirmação, a primeira vista tão radical, de Freud apontando para a impossibilidade da educação. Em uma leitura superficial esse apontamento pode indicar um fracasso de qualquer processo educativo, propondo mais uma vez a falência da educação. Na sua radicalidade essa afirmação comporta múltiplas leituras (BIRMAN, 2001). Entretanto, Freud apontando para a impossibilidade da educação faz nascer ai a possibilidade de pensarmos profundamente o processo educativo como um todo.

A educação é um campo aberto a diferentes saberes (Birman, *idem*). Os diferentes campos de saber contribuíram para a educação problematizar e repensar seu objeto. A prática educacional está em constante transformação. Dessa forma, a própria condição de existência desse campo comporta a produção de sentidos trazidos por outras áreas. As diversas ciências sobre o psíquico se encontram em particular conexão com esse campo na medida mesma em que estes se debruçam sobre a subjetividade e a educação é um campo constitutivo desta (BIRMAN, *ibdem*).

Se como nos diz Birman (2001) "(...) a subjetividade é, inequivocamente uma das matérias primas do campo da educação, sendo em torno dela que os operadores e engrenagens deste campo giram com suas práticas e seus propósitos" (p.11), a psicanálise, como um campo que se debruça de forma radical sobre a subjetividade guarda profundas contribuições ao campo educacional. Se com a prática educacional está em jogo à formação de uma subjetividade pensar sobre essa prática é pensar que tipo de sujeito espera-se produzir. A psicanálise que propõe um sujeito cuja formação compreende radicalmente a existência do outro, pode contribuir à educação na construção de um sujeito aberto ao campo da alteridade.

Não por acaso Freud estende a impossibilidade para a educação e para a psicanálise justamente porque o que está em jogo em ambas é o funcionamento a partir do subjetivo. Este, fundando pelo inconsciente está à revelia de qualquer prática, disciplinar ou curativa. Na medida, portanto, que ambas pretendem se debruçar sobre o sujeito ambas "se defrontam com o impossível" (BIRMAN, 2001, p. 14).

O inconsciente, que é a marca da construção teórica freudiana adveio fundamentalmente da clínica. Essa existência clínica não implica que somente ali seus efeitos se façam perceber. Como a marca do sujeito da psicanálise é justamente o sujeito fendido (GARCIA-ROZA, 1984) todas as produções humanas carregam a marca dessa fenda. É possível perceber, como o fez Freud, os efeitos do inconsciente nos elementos da cultura. Desta feita, há no arcabouço bibliográfico freudiano, diversas obras que tratam de temas culturais. Entretanto, essas obras ao se debruçarem sobre esses fenômenos carregam elementos da prática clínica, assim como os textos que tratam explicitamente da clínica de forma complementar, dizem respeito à cultura. Dessa forma é possível, entender, portanto, a afirmação freudiana de que em psicanálise, pesquisa, prática e teoria avançam sempre juntos (FREUD, 1925).

Dessa forma, o conceito de inconsciente atravessa toda a obra freudiana. Desde 1900 com "A interpretação dos sonhos" até a sua última obra é possível perceber que ele está se havendo e reafirmando a posição angular do conceito de inconsciente para a teoria psicanalítica (GARCIA-ROZA,1984). O psicanalista Luiz Alberto Hanns (2006) na introdução que faz da nova tradução brasileira do texto "O inconsciente" de Freud (1915) explicita que

> O conceito segundo o qual existem processos mentais inconscientes é, naturalmente, fundamental para a teoria psicanalítica. Freud nunca se cansou de insistir nos argumentos que o apoiam e de combater as objeções levantadas contra ele. Na verdade, até mesmo a última parte não concluída de seus escritos teóricos (...), constituí uma nova justificação desse conceito (p.14).

Essa defesa freudiana sobre o qual se erigiu toda a possibilidade de existência da própria psicanálise demonstra a centralidade que este conceito carrega dentro da teoria psicanalítica. Assim, embora o conceito sofra reformulações durante a sua obra em nenhum momento na construção da psicanálise Freud abre mão de que o sujeito é marcado pela emergência do inconsciente (GARCIA-ROZA, 1995).

Se o inconsciente já frequentava os anais da ciência moderna até Freud, há uma marca distintiva que pode ser estabelecida entre o que era tratado como inconsciente e o que passou a abarcar esse conceito desde então. Essa distinção pode ser feita frisando aquilo que o conceito de inconsciente freudiano não é. Antes da psicanálise os processos mentais inconscientes eram entendidos meramente como um subproduto da consciência, como algo obscuro e estando à franja do processo cognitivo de consciência. As manifestações inconscientes eram consideradas erros, falhas sem sentido. O inconsciente só se fazia perceber por não estar no jogo daquilo que era apreendido pelo sujeito cognoscente. Ele era compreendido como um subproduto, uma mera gradação da consciência. Segundo Garcia-Roza (1995) "O termo 'inconsciente' era empregado de forma puramente adjetiva para designar aquilo que não era consciente, nunca para designar um sistema psíquico autônomo e regido por leis próprias" (p. 209). A significação do inconsciente era a de um sistema inferior, sem qualidades que o distinguiam da consciência a não ser pelo fato de não estar sobre a luz desta.

Outra compreensão que permeava os fenômenos inconscientes era a de que eles não tinham sentido, eram da ordem do *non sense*. Eram elementos que não poderiam aceder a nenhum estudo científico já que era o *lócus* do inefável, do que a razão não tinha nenhum acesso, aquilo ao qual o conhecimento não podia se debruçar.

Freud vai se opor a essas duas concepções de inconsciente (GARCIA-ROZA, 1995). O inconsciente, embora em um primeiro momento possa parecer alógico, ele funciona por leis próprias. Isso não significa que consciente e inconsciente sejam da mesma ordem. O funcionamento de ambos se difere. Entretanto, o inconsciente também possui uma forma lógica de manifestar. Segundo Garcia-Roza (1195) "(...) Freud declara enfaticamente que nada há de arbitrário nos acontecimentos psíquicos, sejam eles conscientes ou inconscientes" (pg.209). Essa compreensão freudiana não é, porém, uma elucubração, mas advém de uma manifestação do inconsciente, qual seja, o sonho. Se os conteúdos que advém do inconsciente no sonho fossem sem sentido não haveria motivo para que a consciência os deformassem. (FREUD, 1900). É através da escuta dos sonhos, entre outras manifestações do inconsciente, que Freud pôde dizer sobre o conceito de inconsciente.

A consequência lógica de se compreender o inconsciente como portador de uma lógica é a mudança ontológica que o inconsciente vai assumir na psicanálise em relação às outras ciências. Se ele tem o seu *modus operandi* se torna incorreto dar ao inconsciente o estatuto de uma instância abaixo da consciência. Assim sendo, o inconsciente vai ser elevado a um patamar superior da consciência na vida psíquica dos sujeitos. (GARCIA-ROZA, 1984). Este vai passar a ser marcado, inclusive nos atos conscientes por essa instância que, por querer se manifestar a qualquer custo, produzirá efeitos nos atos conscientes dos sujeitos.

O que está em jogo, entretanto, é a própria compreensão freudiana de inconsciente que perdurará e atingirá o campo social, ou seja, àquilo que é dialético ao indivíduo. Não por acaso Freud se debruçará sobre os mais diversos campos da manifestação do humano, como a arte, a sociedade e a educação. As consequências do impacto da compreensão freudiana de sujeito no âmbito social encontrarão suas formas mais acabadas nos seus textos chamados de culturais. Há ai uma clara preocupação de esmiuçar a forma com que a Psicanálise pode compreender o campo social. Entretanto, é importante sempre ressaltar que aquilo que é social é ao mesmo tempo íntimo, e aquilo que é considerado o mais íntimo está em relação direta com o que se considera social. É a partir dessa compreensão que se pode tirar efeitos de como a Psicanálise apreende o sujeito e de como isso resvala no campo educacional. É no bojo da teorização de Freud sobre o funcionamento psíquico individual que se podem extrair as implicações mais radicais para a educação.

Para adentrar a esse campo tão movediço, uma vez que o próprio Freud não dedicou nenhum texto exclusivamente a esse campo, mas que, por isso mesmo, pode ser apreendido por toda a sua teoria, é necessário ir aos textos mais germinais dessa questão. Entre eles o seu texto "Mal-estar na civilização" (1929) apresenta uma importante contribuição de sua visão sobre a educação.

Escrito em 1929 a constituição da civilização e suas consequências individuais são o ponto principal de interesse de Freud. Aliado a outros textos, como o de "Totem e tabu" de 1913, onde o interesse pela fundação da sociedade ligado ao complexo de Édipo, o texto sobre a religião "O futuro de uma ilusão" de 1927, entre outros, esse texto entra em um conjunto de obras de cunho cultural. Essa visada não excluí, porém, o interesse tanto clínico desses textos, como o prolongamento de suas teses para outros temas de interesse que não estão presentes de forma explicita nessas obras. Dessa forma, fica mais uma vez evidente a assertiva freudiana que está presente em alguns momentos de sua obra que afirma que o método da psicanálise comporta a um só tempo o interesse clínico, a pesquisa teórica e a pesquisa (Freud, 1925). Da mesma forma de textos estritamente clínicos, como

os metapsicológicos, que são o conjunto de artigos que Freud escreveu para sintetizar os principais conceitos de sua obra (GARCIA_ROZA, 1995), é possível retirar consequências deles para além de uma psicologia individual. Esse elemento é importante uma vez que demonstra a indissociação entre constituição subjetiva e meio social na psicanálise. Assim, pode-se compreender que o desenvolvimento subjetivo é permeado e definido por elementos presentes na sociedade. Ressaltando-se que essa identidade não significa unidade, ou seja, embora dialeticamente ligados ambos não são a mesma coisa.

Na leitura do texto "O mal-estar na civilização" de 1929, percebemos uma oscilação de Freud entre uma leitura mais ampla do fenômeno de socialização do indivíduo, ou seja, uma pesquisa de caráter abrangente sobre o fenômeno da sociedade no conjunto abstrato de indivíduos, ora de como essa os mecanismos sociais são internalizados pelo indivíduo, pela formação do supereu, por exemplo (FREUD, 1929).

A tese que Freud dá prosseguimento nesse texto é que a relação entre indivíduo e sociedade é, na sua origem, uma relação desigual, ou seja, não há unidade entre o individuo e a sociedade e nem harmonia nessa relação. Pelo lado do indivíduo, há uma renuncia pulsional exigida pela vida em sociedade. Assim, para que o sujeito possa adentrar na sociedade é preciso que ele abra mão de uma parte significativa dos seus desejos em troca de estabelecer uma ligação com os outros indivíduos. Essa renúncia é condição para a própria existência. (*Idem*). O indivíduo sozinho é incapaz de sobreviver sozinho sendo a sua inserção na sociedade necessidade para a sua própria existência. Há, uma abdicação, portanto, de uma parte de si na espera de que a vida em sociedade possa oferecer ao sujeito meios compartilhados de satisfazer o seu desejo.Entretanto, o que Freud demonstra é justamente que a civilização não é capaz de é capaz de compensar uma renúncia tão grande como aquela que o sujeito faz.

Vale ressaltar que o funcionamento pulsional do sujeito é, ele mesmo uma marca desse processo civilizador. Na busca por esta passagem que marca uma diferença entre o animal e o humano, a hipótese freudiana é que esse momento mítico da história da humanidade se deu na passagem da quadripedia à bipedia. Cabe ressaltar que ele não recorre à biologia na tentativa de formular uma gênese natural do funcionamento pulsional. É, entretanto, através dos elementos dessa ciência que estava disponíveis à época, fundamentalmente a teoria da evolução de Darwin, que ele constrói sua ficção sobre esse momento fundante da civilização.

É nesse texto que Freud faz a única referência a esse processo histórico da civilização. Ai ele afirma:

> O processo fatídico da civilização ter-se-ia assim estabelecido com a adoção pelo homem de uma postura ereta. A partir desse ponto, a cadeia de acontecimentos teria prosseguido (...) para o limiar da civilização (p. 105).

Ele propõe, portanto, uma marca fundamentalmente pulsional ao advento da civilização, qual seja a força constante da pulsão. Uma vez que afastados os narizes do chão, o cheiro não é mais organizador da sexualidade, mas sim o olhar. Dessa forma, de cíclica a sexualidade humana passaria a estar sempre a disposição já que a exposição genital é constante. Mais do que um fato biológico, Freud demonstra que é em uma perda, qual seja a do fator cíclico, que a sexualidade se constrói. È na ausência de fins pré-determinados geneticamente, ou na perda de uma orientação qualquer que o humano passa a existir enquanto tal, ou seja, enquanto sexual.

Concatenando essa tese, há ai uma afirmação sobre o que seria o processo educacional. A perda da sensibilidade olfativa, mais do que um fato orgânico, acabou por excluir da naturalidade da espécie o que diz respeito a sua escatologia, como a fezes e a urina, devido ao odor característico que os excrementos emanam. Assim todos os excrementos produzidos pelo homem, elementos que ligam a espécie humana à natureza, foram recalcados justamente por se ligarem ao escatológico, sendo percebidos com desprezo, pois está ligada àquilo que se recalcou na história da espécie. Ao tratar de como as crianças lidam com os seus excrementos em comparação à evolução da humanidade, Freud defende que é com o avançar do processo civilizatório na história individual que as crianças encaram seus produtos, como fezes e urina, com nojo:

> (...) a educação insiste com especial energia (...) [naquilo que] tornará as excreções desvalorizadas, repugnantes, odiosas e abomináveis. Essa inversão de valores dificilmente seria possível, se as substâncias expelidas do corpo não fossem condenadas, por seus intensos odores a partilhar do destino acometido aos estímulos olfativos depois que o homem adotou a postura ereta (FREUD, 1930, p. 106).

Nesse sentido, a educação teria o efeito de introduzir a criança naquilo que se caracteriza como humano, ou seja, afastá-lo de um estado de natureza, que, entretanto, já está perdido. Nesse sentido, ao humano, viver em sociedade não é uma escolha, uma opção, mas não lhe resta outra saída para sobrevivência já que por si mesmo na existe nenhum elemento que possibilite sua existência. O que Freud aponta nesse texto não é uma receita de como a sociedade deveria ser, ou uma acusação dos mecanismos que possibilitam a internalização desses mecanismos sociais nos sujeitos. Isso não significa, porém, que Freud coadune com o nível de repressão com que essa sociedade implemente aos sujeitos.

Mesmo que a vida em sociedade seja sinônimo de repressão pulsional há possibilidades de que essa relação não seja de forma como se apresenta na atual sociedade. Da mesma forma, não há saída para o sujeito na ciência ou na religião, todos esses elementos são por si só saídas substitutivas para dar conta da cota de renúncia ao que o sujeito está exposto.

Se há ai uma hipótese do papel da educação por parte de Freud, esta não se apresenta uma no corpo teórico da psicanálise. Em diversos textos ele alude ao papel da civilização no processo educacional.

Se a educação é parte necessária para o processo de socialização há, porém um limite à efetivação desse processo. A teoria freudiana não comporta a possibilidade de o inconsciente ser todo domado por qualquer processo de conscientização deste. Por mais que no decorrer do processo civilizatório haja um afastamento do humano do estado de natureza a educação não consegue aplacar a totalidade dos processos inconscientes. È nesse sentido que pode-se apreender a radicalidade do conceito de inconsciente para a psicanálise, há sempre um resto que escapa à consciência e que, a par de não estar consciente, funciona enquanto sistema à sua revelia.

Não há assunto que se esgote no âmbito da psicanálise. Justamente por considerar que o próprio ato do interesse de estudo é permeado pela subjetividade já que é feito por um desvio dos interesses sexuais daquele que estuda, há sempre algo de novo a ser acrescentando. Assim, esse trabalho se pretende como mais uma contribuição a esse campo tão amplo, que é pensar os efeitos que o conceito de inconsciente pode propor ao campo educacional. Mantendo-se sempre em vista a particularidade de cada campo, pode-se pensar que este é profundamente abalado pelo primeiro assim como a própria educação, enquanto elemento cultural é de fundamental importância para o psicanalista e sua prática.

Freud jamais se furtou a se debruçar sobre os assuntos da cultura. Nesse sentido a própria psicanálise comporta em si a potência de poder pensar sobre esses assuntos. Estabelecer os limites e as possibilidades de qualquer articulação já é por si só, um ato de mudança, uma vez que distende as concepções estabelecidas e propõe novas formas de pensar a prática. Isso se dá porque o sujeito da psicanálise é o que é constituído pelo outro. Nesse sentido, o estudo do inconsciente no diálogo da educação se faz possível na medida em que este se manifesta nos mais diferentes âmbitos culturais. Nesse sentido, a divisão entre sujeito e outro se torna porosa, assim como a relação sujeito e civilização, como nos diz Birman (2001) “Não existiria então a oposição entre os registros do indivíduo e da sociedade, já que a subjetividade concebida pela psicanálise se articularia em ambas” (p.12). Ou seja, ao se debruçar sobre o indivíduo, o que está em questão é também questões relativas

à sociedade e vice e versa. Dessa forma, portanto, é que pode-se, a partir do inconsciente se debruçar sobre o campo da educação sem, com isso, perder o rigor teórico e conceitual da psicanálise.

A teoria psicanalítica aponta para vários caminhos no que concerne à educação. Se as resistências á psicanálise dizem respeito ao estranhamento que ela causa ao trazer à tona forças ocultas que a civilização insiste em recalcar (FREUD, 1919) não é por acaso que as suas considerações sobre a educação ainda não tenham sido averiguadas com mais acuidade, ou tenham sido interesses de políticas públicas. Isso não significa que não haja estudos tentando articular esses dois campos.

Entretanto, como nos diz Lajonquière(1999) o ideal de educação atual visa sempre o sucesso, a completude. Não é de se espantar, portanto, que a psicologia tenha sido sempre buscada para que a educação tenha seu intento satisfeito (*Idem*). Estando, porém, sempre fadada ao fracasso. Fracasso este que, com a psicanálise já o evidenciando, não cabe negar a nenhum ato educativo mas, justamente por esperá-lo, lidar com ele de forma construtiva e não negativando-o. É nesse sentido que Freud escreve sobre a impossibilidade da educação.

Se o inconsciente freudiano é o que escapa a qualquer possibilidade de representação, ou seja, é aquilo que funciona a par da consciência e que tem sua lógica, isso significa que o sujeito não se iguala, nesse processo, à consciência. Pelo revés, o sujeito é justamente o efeito desses processos inconscientes que acontecem à sua revelia. Todo processo de educação encontra um limite, portanto, na possibilidade de socializar o que é do humano. A compreensão freudiana de educação, portanto, vai entrar em contato com esse limite uma vez que o seu papel deve ser tomado levando-se em conta a radicalidade do conceito de inconsciente o que o levará a tensionar os limites dessa aproximação. Vale ressaltar que qualquer discussão que haja no âmbito da psicanálise em relação à educação não é uma discussão feita por Freud mas extraída de seus textos e proposições.

A impossibilidade, entretanto, não significa nem impotência nem desistência. Segundo Voltoni (2011) " De saída, adiantemos que a impossibilidade em questão não alude ao plano prático de execução de uma determinada proposta educativa, sendo de caráter lógico, (...). Impossível não quer dizer inexequível apontando antes para um inalcançável estrutural" (pg. 25). Nesse sentido qualquer processo educativo encontra de saída, fadado ao fracasso. Isso não quer dizer que não aconteça nenhuma educação mas que esta tem que lidar com um processo que acontece fora do campo da intencionalidade e que se deve justamente ao inconsciente.

O inconsciente não se revela da mesma forma que um pensamento consciente. É sempre necessário extraí-lo dos mais diversos fenômenos humanos. Ao debruçar-se sobre a educação intentamos buscar nesse campo a possibilidade de pensar quais são efeitos para a prática pedagógica

da existência do inconsciente, que atravessa o professor, o aluno e a própria prática. Não quisemos, com isso, estabelecer um caminho prático, um manual psicanalítico para melhor educar mas problematizar e incitar questões em quem interessar sobre essa articulação tão rica ao mesmo tempo que necessária, uma vez que coloca em xeque as intenções modernas de educação.

A partir dos limites e possibilidades que podem ser apreendidos da relação entre psicanálise e educação, essa ainda conserva um imenso potencial ao campo educativo. Se a psicanálise lida com o individual não cabe a ela propor técnicas fechadas, precisas de intervenção educacional mas possibilitar ao professor compreender os processos subjacentes à aprendizagem cabendo a ele a melhor utilização da teoria na sua prática cotidiana e particular. No dizer de Kupfer (2001) "O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos." (p. 98).

Referências bibliográficas

1. BIRMAN, Joel. *Subjetividade, contemporaneidade e educação*. In. CANDAU, Vera M. Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. 2ª.ed.Rio de Janeiro:DP&A,2001
2. FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. Edição Standard Vol. III. Rio de Janeiro. Ed. Imago, 1900
3. _____. *O estranho*. Edição Standard Vol. XVIII. Rio de Janeiro. Ed. Imago.. 1919.
4. _____. *Mal-estar na civilização*. Edição Standard Vol. XXI. Rio de Janeiro. Ed. Imago. 1930 [1929].
5. _____. *Um estudo autobiográfico*.. Edição Standard Vol. XX. Rio de Janeiro. Ed. Imago.1925.
6. GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o Inconsciente*. 23.ed. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar. 1984.
7. _____. *Introdução à metapsicologia freudiana- 3*. 7.ed. Ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 1995.
8. LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e Ilusão (psico)Pedagógica*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 1999
9. VOLTONI, Rinaldo. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar. 2011.

09

TEMPO, RAZÃO E EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Leilyane Oliveira Araújo Masson
Universidade Federal de Goiás - UFG
leilyaneomasson@gmail.com

A quantificação do tempo, necessária em razão da aceleração do processo de produção no trabalho, é contemporânea de uma determinada forma de procedimento racional e se coloca como questão fundamental na constituição da subjetividade, na transformação das relações sociais e na forma de lidar com o tempo. Nesse sentido, a busca de compreensão do movimento histórico, referente à temporalidade e sua relação com o modo de produção da vida, envolve também a apreensão do percurso racional intrínseco a esse movimento.

Horkheimer e Adorno (1985) afirmam que a razão reconhecida como esclarecimento vai além do movimento filosófico iluminista. Refere-se à emancipação intelectual, ao processo pelo qual, ao longo da história, "as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida, à qual atribuem poderes ocultos para explicar seu desamparo em face dela" (p. 8). Historicamente, o esclarecimento caminha para sua autodestruição. O elemento crítico da razão perde espaço para uma razão afirmativa do *statu quo*, um instrumento a serviço da ordem vigente. Trata-se, portanto, de uma recaída na mitologia em forma de ciência positiva, acompanhada da ideia de progresso social.

> O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.14).

A forma histórica de articulação do tempo contemporânea a esse procedimento racional revela que esse é também o movimento de destruição do passado, caracterizado pelo próprio processo de produção e reprodução das mercadorias. O tempo fabril da quantidade, da produção, do controle, é o presente - imediato, rápido, produtivo.

Entre as consequências desse movimento histórico, destaca-se uma supervalorização do tempo presente e, consequentemente, uma tentativa de ruptura e desvalorização do passado, visto que as transformações ocorridas no âmbito das relações de trabalho se expandiram para todas as esferas da vida do sujeito. Negando o passado e o futuro, o presente converte-se em importante instrumento de afirmação da realidade, afastando, portanto, a perspectiva de questionamento das consequências culturais e subjetivas dessa presentificação.

O esclarecimento em sua forma ideológica apresenta-se como descrição da realidade, como cálculo, comprovação e idolatria da técnica em um tempo presentificado, o que não se dá de outra forma, senão com base nas formas de organização social e produção material da vida. Segundo Horkheimer e Adorno (1985), a *Odisséia* de Homero é um protótipo do esclarecimento que se confunde com o processo civilizatório:

> Esse entrelaçamento de mito, dominação e trabalho está conservado em uma das narrativas de Homero. O duodécimo canto da Odisséia relata o encontro com as Sereias. A sedução que exercem é a de se deixar perder no que passou. Mas o herói a quem se destina a sedução emancipou-se do sofrimento. Nos perigos mortais que teve de arrostar, foi dando têmpera à unidade de sua própria vida e à identidade da pessoa. Assim como a água, a terra e o ar, assim também separam-se para ele os domínios do tempo. Para ele, a preamar do que já foi recuou da rocha do presente, e as nuvens do futuro estão acampadas no horizonte. O que Ulisses deixou para trás entra no mundo das sombras: o eu ainda está tão próximo do mito de outrora, de cujo seio se arrancou, que o próprio passado por ele vivido se transforma para ele num outrora mítico. É através de uma ordenação fixa do tempo que ele procura fazer face a isso. O esquema tripartido deve liberar o instante presente do poder do passado desterrando-o à disposição do agora como um saber praticável (p. 43).

É importante compreender as principais características desse procedimento racional instrumentalizado. Trata-se de uma razão técnica, pautada no cálculo e na previsibilidade e pretende garantir a eficácia da ação do homem no controle da natureza, incluindo a natureza humana. Para Horkheimer (2002), a razão, que recai no mito, incorre em um duplo reducionismo, de um lado adquire um aspecto utilitarista, um meio para aquisição de um propósito, de acordo com essa lógica, o que é considerado racional se equipara com o que é considerado útil. De outro lado, um aspecto subjetivista, reduzida a uma ideia, destinada a tornar-se instrumento para coordenar comportamentos, de acordo com a realidade manifesta, ou seja, seu compromisso é com os meios e não com os fins.

De acordo com Horkheimer (2002):

> Dentro da visão subjetivista, quando o termo "razão" é usado para conotar uma coisa ou uma idéia mais do que um ato, ele se refere exclusivamente à relação de tal objeto ou conceito com um propósito, não com o objeto ou conceito em si mesmo. Não existe um propósito racional como tal, e discutir a superioridade de um objetivo sobre outro em termos de razão tornar-se algo sem sentido (p. 15).

A racionalidade instrumental possui ainda um caráter relativista, pois, distante de preceitos universais, particulariza-se de acordo com cada situação. Horkheimer (2002) considera que o relativismo da razão formalizada, ou seja, esvaziada de valores e princípios de totalidade e convertida em pura forma, impede sua relação com o desvelamento da realidade e, portanto, nega seu compromisso com a universalidade, com a humanidade. Ao mesmo tempo, converte-se em eficaz mecanismo de controle, pois oculta as contradições reais sob a aparente conciliação pautada na lógica da mensuração, da classificação e do cálculo.

A esse respeito Hobsbawn (2001b) afirma:

> No fim deste século, pela primeira vez, tornou-se possível ver como pode ser um mundo em que o passado, inclusive o passado no presente, perdeu seu papel, em que os velhos mapas e cartas que guiavam os seres humanos pela vida individual e coletiva não mais representam a paisagem na qual movemos, o mar em que navegamos. Em que não sabemos aonde nos leva, ou mesmo aonde deve levar-nos, nossa viagem (p. 25).

A desvalorização do passado, no mundo moderno, contribui para que o tempo, em sua forma imediata, apareça como a-histórico. Negando qualquer perspectiva diferente do que acontece agora, o presente afirma o instante, impedindo-o de ser colocado em questão. A presentificação do tempo, portanto, é emblema de uma razão funcional pautada na imediaticidade, na exclusão e na opressão travestida de liberdade. Esse procedimento racional, presente também em outras formas de mediações sociais como a família, a escola e os meios de comunicação, na verdade, atua de acordo com a razão instrumental. Razão, porque por trás da aparente irracionalidade há uma lógica, um procedimento, e instrumental porque essa lógica está voltada para a utilidade, a funcionalidade, para os meios e não para os fins.

Dessa forma, o tempo, mais uma vez, ganha uma aura mística. Aparentemente autônomo, o tempo é referido como substantivo, como uma instância onipresente e sempre vigil capaz de controlar os homens e de contribuir para sua adaptação à realidade. A presentificação do tempo "atua como um dos mecanismos de conformação da subjetividade humana à ordem capitalista", afirma Resende (1987, p. 95). A lógica do rápido, descartável e eficaz agregada à busca de gratificações imediatas, faz do consumo uma das mais importantes expressões da presentificação do tempo.

Nessa forma de procedimento racional, o avanço da ciência, em especial, das ciências naturais, possibilitou que um pensamento pragmático[143] ganhasse força diante da demanda de soluções para os problemas práticos da vida. Em uma perspectiva relativista, na qual só tem valor o que é útil, a contemplação e a busca da verdade são substituídas pela prática e pelo cálculo, "o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade" conforme Horkheimer e Adorno (1985, p. 13).

O pensamento pragmático pode ser percebido, em alguns de seus componentes, como expressão desse processo de formalização da razão. Trata-se, mais uma vez, da sobreposição dos meios diante dos fins, pois técnicas, esquemas, projetos, planejamentos são exaltados, e os significados e objetivos ficam em segundo plano. A experiência é convertida em prática, e o tempo

[143] O termo pragmatismo é referido de acordo com a proposição de Horkheimer e Adorno (1985), que buscam caracterizar uma das expressões da razão instrumental. Contudo, deve-se considerar que o pragmatismo como corrente de pensamento filosófico apresenta uma série de diferenças internas e características que não serão abordadas neste trabalho.

da prática é o presente. O pragmatismo, nesse sentido, trata de estabelecer procedimentos adequados para serem seguidos pelos sujeitos, individualmente, em busca de bons resultados. Para o pensamento pragmatizado, o passado só tem sentido como possibilidade de contribuição para a previsão e controle de acontecimentos possíveis. Assim, mesmo o passado é instrumentalizado.

Horkheimer (2002) declara:

> A dimensão do passado, absorvida pela do futuro, foi expulsa da lógica. "O conhecimento" – diz Dewey – "resulta sempre do uso que se faz de acontecimentos naturais experimentados, um uso no qual determinadas coisas são tratadas como indicações do que poderá ser experimentado sob condições diferentes" (p. 50).

A concepção de experiência presente, em alguns elementos do pragmatismo, refere-se a uma experiência operativa, definidora de padrões e regras de conduta e, também, à experiência individual, vivida pelo sujeito[144]. Segundo Horkheimer (2002), "o centro dessa filosofia é a opinião de que uma ideia, um conceito ou uma teoria nada mais são do que um esquema ou plano de ação e, portanto, a verdade é nada mais do que o sucesso da ideia" (p. 49-50).

Mesmo a concepção de verdade, na razão instrumental, relativiza-se e adquire o *status* de cálculo, e, nessa perspectiva, as formas de articulação do tempo se tornam cada vez mais quantificadas. A lógica do cálculo tem seu representante também no relógio, no cronômetro, que dividem o tempo e controlam homens e máquinas, atualizando-se em um ritmo acelerado, repetindo o mesmo e apagando o tempo supostamente superado. O tempo torna-se o simulacro da história, e o presente assume um caráter absoluto. Nesse processo, são encobertos, o passado e os nexos que constituem a realidade e também o futuro, a perspectiva de construção de uma realidade diferente da estabelecida.

---

[144] Para Dewey (1979), na educação, ocorre um desdobramento progressivo do que já foi experimentado, o passado é visto como campo de experiências que no presente serão "aproveitadas" e modificadas. Tal consideração sobre o passado afirma a relação de externalidade presente na concepção pragmática de experiência, pois se trata de experiências anteriores, modificadas ou transmitidas e não constitutivas do sujeito. Nessa perspectiva, a experiência relaciona-se com a valorização do imediato, do aparente. Para Dewey, a experiência é experimental, é prática, diz respeito a realização ou modificação de algo. Esta relação designa um mundo objetivo, do qual fazem parte todas as ações e idéias humanas, ou seja, não há distinção entre sujeito e objeto, entre coisa e pensamento. A ausência de contradição é expressa na idéia de continuidade, um dos aspectos da experiência pragmática. O princípio da continuidade foi desenvolvido por Dewey na perspectiva de que toda nova experiência é construída com as experiências anteriores do indivíduo, que constrói o novo conhecimento estabelecendo conexões com conhecimentos adquiridos no passado. Existe um *continnum* experimental entre o passado, o presente e o futuro, pois as experiências passadas, são modificadas no presente e servem como uma abertura para o futuro. As relações práticas causais presentes no pensamento pragmático baseiam-se, ainda, na espontaneidade das ações na relação homem-natureza e na ação do cosmos. Na cosmologia relacionista do pragmatismo não há lugar para a história, pois a experiência é convertida em uma relação dos elementos do cosmos entres si. Para Dewey (1979), quando essa experiência acontece entre os homens, ela é por eles re-significada, transformada. A experiência é, portanto um instrumento, um meio para novas experiências, e nesse sentido, não há tensão, conflito ou contradição, há apenas continuidade.

O que é verdadeiro é, de um lado, o que pode ser calculado a fim de conduzir a algo, e de outro, o que o sujeito julga verdadeiro. Horkheimer (2002) ressalta que a verdade relativa, subjetivista contrapõe-se à concepção de verdade como um fim em si mesmo, presente muito tempo após originar-se na filosofia do pensamento grego. A perspectiva das ideias e da verdade absoluta é fundamental para os pensadores da antigüidade grega. O bem, o justo, o belo são idéias autônomas, importantes por si mesmas que independem da empiria.

De acordo com Horkheimer (2002):

> Muito tempo após Platão e sua época, o conceito das Idéias ainda representava a esfera do distanciamento, independência, e, em certo sentido, até mesmo da liberdade, uma objetividade que não submetia aos "nossos" interesses. A filosofia, preservando a idéia de verdade objetiva sob o nome de absoluto, ou de qualquer outra forma espiritualizada, conseguia a relativização da subjetividade. Insistia na diferença entre *mundus sensibilis* e *mundus intelligibilis* (...). No pragmatismo, por mais pluralista que ele possa representar-se a si mesmo, tudo se torna simples assunto do sujeito, e por fim tudo se torna o mesmo, isto é, um elemento na cadeia de meios e efeitos (p. 53).

Desse modo, o rigor dos conceitos, fruto de elaboração humana durante anos, é desvalorizado diante das opiniões de cada sujeito sobre o que é útil para sua vida. A autoridade da razão objetiva universal que une as gerações de outros tempos e outros espaços é aparentemente substituída pela autoridade da razão instrumental, subjetivista, que impõe sua legitimidade por meio de comprovações e experimentos, publicados como procedimentos científicos que garantiriam a eficácia da prática. O pensamento e a compreensão teórica aparentemente são reduzidos a condutas subjetivas.

Nessa forma de procedimento racional, o abandono de conceitos e de princípios universais fundados na "razão como força da mente e do mundo objetivo" (HORKHEIMER, 2002, p. 14) compromete a concepção de humanidade presente na razão como fim em si mesmo. Assim, a autoridade desvinculada do saber passado e de preceitos universais, relativiza-se como a razão formal.

Trata-se de um caminho para conceber a autonomia, para questionar o motivo pelo qual o indivíduo

> aceita como preestabelecidas as determinações básicas da sua existência [...] Para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente. Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado como produto do trabalho humano, e como a organização de que a humanidade foi capaz e que impôs a si mesma na época atual, aqueles sujeitos se identificam, eles mesmo, com esse todo e o compreendem como vontade e razão: ele é o próprio mundo. Por outro lado, descobrem que a sociedade é comparável com processos naturais extra-humanos, meros mecanismos, porque as formas culturais baseadas em luta e opressão não é a prova de uma vontade autoconsciente e unitária. Em outras palavras: este mundo não é o deles, mas sim o mundo do capital (HORKHEIMER, 2002, p. 138).

As questões acerca da articulação do tempo e suas configurações lógicas e históricas no contexto da sociedade capitalista remetem à necessidade de crítica permanente. Ampliar essa discussão ao campo do conhecimento implica a recusa em abdicar da concepção de totalidade por considerá-la fundamental e imanente a um procedimento racional que visa a formação em seu sentido emancipatório.

Na sociedade industrial moderna, o controle do tempo é uma atividade social, econômica e política da maior importância para a eficácia da produção e do consumo. A quantificação, a fragmentação e a manipulação do tempo são, no limite, mecanismos de controle ideológico que favorecem a exploração e a adaptação do sujeito no processo de trabalho. No entanto, tal processo não se limita ao trabalho, pois se expande para as mais diversas esferas da vida do sujeito e se expressa nas mediações constitutivas do psiquismo e das relações sociais. Na educação, como em outros elementos de constituição do sujeito, a presentificação do tempo assume as formas da indústria, em suma, exige adaptação e submissão visando produtividade imediata.

Ao longo da história do modo de produção capitalista, transformações tecnológicas e organizacionais passaram a exigir um sujeito apto à produção e ao consumo, através de uma adequação de capacidades, habilidades e hábitos. Com essa lógica, a educação formal, constitui espaço privilegiado para a capacitação técnica do sujeito.

Um contexto que envolve a primazia do presente, o imediatismo, a perda do sentido da experiência e um procedimento racional instrumentalizado produz e mantém uma educação reduzida à adaptação, que estabelece obstáculos ao distanciamento crítico por ocupar-se da afirmação da realidade. Nesse sentido, apresenta um caráter de aprisionamento do sujeito, contrário à sua possibilidade emancipatória, e se limita a fornecer um arsenal técnico para tornar mais eficiente a prática do trabalho alienado em meio a uma atitude de adesão ao *statu quo*. Trata-se de uma razão aprisionada a interesses, que nega a temporalidade própria da formação cultural.

Em um contexto no qual o progresso tecnológico avança desacompanhado do progresso humano, cabe questionar a contribuição decisiva da educação no contraponto ou na afirmação dessa realidade. Há que se questionar uma racionalidade que afirma constantemente que o progresso já chegou, que toma a individualização do sujeito como garantia de passividade e de conformismo e em nome de uma ilusão de liberdade e de autonomia, isenta o Estado e a sociedade de suas responsabilidades e culpabiliza os sujeitos isolados pelo seu próprio êxito ou fracasso. "Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem as pessoas tudo o que depende das

condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas", afirma Adorno (1995a, p. 36).

A possibilidade de contraponto a essa racionalidade inicia-se com a análise crítica de tal processo, e

> é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 1995a, p.121).

Segundo Adorno (1995a), a experiência formativa, como auto-reflexão e mediação constitutiva do sujeito, possibilita o conhecimento, considerando a elaboração da relação do passado ao presente histórico. A barbárie que se recria de diversas formas, na sociedade atual, atesta que a elaboração do passado e a análise crítica do presente são pressupostos fundamentais para evitar que a repetição da violência seja constante.

A educação formativa, nessa perspectiva, nega a realidade, no sentido de contestar e questionar o procedimento racional que rege o *statu quo* e, operando com outra lógica, transformar o sujeito em sua relação dinâmica e contraditória com a realidade. "Para isso se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada", como assinala Leo Maar (1995a, p. 25).

O conhecimento científico na modernidade, cada vez mais comprometido com o pragmatismo e o funcionalismo, acaba por encobrir o que deveria esclarecer. A experiência formativa, muito além do conhecimento científico, busca a autonomia e seu conteúdo ético transcende o condicionamento social. O sentido da educação, desse modo consiste em revelar o conflito como contradição no sentido oposto das falsas conciliações. Para tanto, é necessário compreender a historicidade do presente, e assim não perder de vista a articulação entre passado, presente e futuro.

A esse respeito, Adorno (1995a) afirma:

> No fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permanecemos no simples remorso ou se ressentimos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível. (...) O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causa do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas (p. 47-49).

O sentido emancipatório da experiência formativa consiste em, com base na razão objetiva, estar-se atento às particularidades históricas sem abdicar da universalidade humana, do projeto humano de autonomia. Contraditoriamente, o desvelamento da realidade para além da aparência revela que o passado não foi superado, ele permanece constituindo sujeito e cultura. Uma

racionalidade que se propõe a compreender e a desvelar a realidade é capaz de apreender o tempo como experiência que possibilita a produção de sentidos, o saber partilhado através de gerações, capaz de transformar o presente através do passado recriado.

Formação, de fato, envolve experiência – *Erfahrung* – que só ocorre em um tempo que não abdica das mediações, que reconhece a história, a reflexão, o estranhamento diante da realidade. A perda do sentido da experiência significa a perda da possibilidade de autenticidade, da aura, do encanto. A possibilidade de autonomia ocorre na reinserção do sujeito na universalidade, com base em uma outra racionalidade que envolve estranhamento e contemplação diante da produção humana, em um tempo que articula passado, presente e futuro.

Em razão da fertilidade do tema, os nexos constitutivos apreendidos na pesquisa, que permitiram a conclusão deste trabalho, fizeram emergir novas questões relacionadas às mediações psíquicas, ao narcisismo e ao individualismo na contemporaneidade, ao tempo da formação e às implicações objetivas e subjetivas do acirramento das transformações nas relações de trabalho e no campo do conhecimento científico. Dessa forma, evidencia-se a necessidade da continuidade de investigações, acerca da articulação do tempo no mundo contemporâneo

Referências Bibliográficas:

1. ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
2. DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.
3. HOBSBAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001b.
4. HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002.
5. HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro Zahar, 1985.
6. LEO MAAR, W. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In:* ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
7. RESENDE, A. C. A. *O tempo do tempo: objetividade e subjetividade no tempo quantificado*, 1987. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1987.

10

O "PROGRESSO" INCORPORADO: IDEIAS PSICOLÓGICAS E A EDUCAÇÃO DO CORPO NO BRASIL (1889-1930)

Aline Flavia Valgas
Faculdade de Educação – UFG
Agência financiadora: Capes
flaviavalgas@yahoo.com.br

RESUMO

Neste trabalho partimos da premissa de que no Brasil da Primeira República a ideia de progresso esteve relacionada a procedimentos de educação do corpo ancorados na Psicologia no intuito de controlar e conduzir para a produção e reprodução do capital. A partir da problemática anunciada na questão "como se deram as influências da Psicologia nos processos educativos que atingiram ao corpo dos indivíduos no período relativo à Primeira República?" buscou-se neste revelar ideias psicológicas que irrompem pelo Brasil na Primeira República e sua influência nos corpos dos indivíduos. Pôde-se ver de modo mais direto, influências da Psicologia na educação dos corpos dos indivíduos na difusão de códigos de condutas específicos a segmentos da população na busca por alterar comportamentos individuais e coletivos considerados danosos para o triunfo da República, do modo de produção capitalista e suas interfaces com a ideia de progresso.

PALAVRAS-CHAVE: Ideias psicológicas; educação do corpo; Primeira República;

INTRODUÇÃO

Aos fins do século XIX, o Brasil era considerado pela elite cultural como um país atrasado, tendo em vista sua organização econômica e política, pautadas no escravagismo e na monarquia. Segundo Ianni (1992), indivíduos ligados à intelectualidade e alguns representantes do governo vinculados às novas concepções científicas e aos ideais liberais, consideravam o Brasil em descompasso com países da Europa. Ianni (1992) expõe a tese de que importantes figuras do cenário nacional expressavam inquietações em relação ao país e ansiavam realizar reformas institucionais e sociais em vistas a alcançar a modernização, entendida como progresso.

O episódio da Guerra do Paraguai impulsionou levantes contra a monarquia e o escravagismo, pois evidenciou, segundo as forças que ansiavam por mudanças, as fragilidades econômicas, políticas e militares e a subserviência aos interesses ingleses. Segundo Ianni (1992), neste momento, as forças burguesas, inspiradas nos ensinamentos liberais e na ciência positivista, germinaram no país e, desejosos por mudar os rumos da sociedade, articularam-se em movimentos interessados em mudanças econômicas, políticas, educacionais e culturais na crença de que alavancariam a República e o progresso do país.

A ideia de progresso aqui analisada perpassa para além dos avanços nas comunicações, transporte e construção de estradas, ferrovias etc., significando também avanços na promoção de

hábitos de vida considerados pela elite, menos danosos ao corpo social e ao ideário de produção capitalista em desenvolvimento no país. Com a abolição da escravatura e advento da República novas estruturas econômicas são delineadas e o regime de trabalho assalariado torna-se premente, o que nos possibilita relacionar educação do corpo à ideia de composição da força de trabalho ao modo de produção capitalista. O contexto nacional da Primeira República e a ideia de progresso acima mencionada possibilitou o vislumbrar de procedimentos de educação do corpo ancorados na Psicologia, principalmente quando tratamos da tese de que o pensamento psicológico esteve presente no Brasil desde a colonização e que embasou o desenvolvimento da tarefa de controlar, higienizar e legitimar diferenças entre os indivíduos no século XIX e início do XX (Bock, 2009).

Com a Abolição da Escravatura (1888) e Proclamação da República (1889) se potencializaram os problemas nos centros urbanos devido, principalmente, ao repentino crescimento demográfico provocado pela centralização da vida nas cidades e do trabalho industrial. Bock (2009) argumenta que o crescimento demográfico descontrolado e a falta de estrutura nas cidades provocaram o caos nos centros urbanos e afirma que o século XIX, foi marcado pelo desenvolvimento das ideias de saneamento e higienização – social e moral. Com a consolidação do modo de produção capitalista no país, a tarefa de controlar, higienizar e legitimar diferenças torna-se primordial para a constituição de um homem com novos valores: o homem urbano, afeito ao trabalho assalariado, desligado da terra e das tradições espirituais, com aparato físico apropriado para o trabalho citadino e livre de doenças e vícios. Neste intento, as ciências humanas e médicas, pautadas no positivismo, difundiram ideias psicológicas que auxiliaram na formação desse novo homem, que se deu por meio da educação formal e informal, na tentativa de inculcar no brasileiro comportamentos benéficos ao capitalismo ascendente.

A ideia de progresso e a incorporação de novos comportamentos

Nos primórdios do Brasil República a identidade nacional era estampada por uma população adoentada, indolente, atrasada e resistente a mudanças (LIMA e HOCHMAN, 2000) o que possibilitou a instalação de políticas de cunho intervencionista nos hábitos da população. Um povo sem nome, adoentado, sem princípios patrióticos e distanciado do trabalho produtivo aos moldes capitalistas estava dissonante do projeto de construção de um novo Brasil. As elites nacionais que propagandeavam a República e o progresso viram como necessidade ímpar investir em processos educativos que levassem à melhoria do brasileiro, o que possibilitou o pleno desenvolver de projetos eugênicos e higiênicos no período. Neste sentido, foram instalados aparatos

disciplinares que vislumbravam a ordem e a higienização da sociedade tendo como endereço o corpo dos indivíduos. Soares (2004) destaca que, em nome da civilidade, questões relacionadas à saúde, à higiene e ao corpo passaram a fazer parte das preocupações das elites dirigentes e de intelectuais brasileiros do período. O pensamento hegemônico após a Proclamação da República preocupou-se com as questões relativas ao corpo porque este ocuparia importante papel na sociedade industrializada: cada corpo deveria estar bem moldado para servir ao capital e suas demandas.

Neste sentido, ideias psicológicas permearam a constituição de um novo homem no Brasil, inicialmente pelos processos educativos encampados pelos médicos (higienistas e psiquiatras) nas famílias, pelos educadores nas escolas e posteriormente, por orientações e práticas de moldagem do homem produtivo ao capital, também nas fábricas, por meio da administração e gestão científica do trabalho (BOCK, 2009). À medicina, porém, coube a tarefa inicial de difundir o controle e a construção deste homem, através de orientações baseadas no pensamento higienista, tendo o médico papel de destaque na tentativa de incorporar hábitos de vida condizentes com a ideia de progresso nacional. Os procedimentos de educação corporal não ficaram restritos ao homem citadino.

De acordo com Costa (2004) a medicina social interveio no âmbito familiar no intuito de educar dentro de princípios sanitários considerados importantes à época para salvaguardar as famílias e prepará-las para a vida numa sociedade modernizada. Costa (2004) afirma que "valendo-se dos altos índices de mortalidade infantil e das precárias condições de saúde dos adultos, a higiene conseguiu impor à família uma educação física, moral, intelectual e sexual" (p. 12). Segundo Costa (2004) e Rago (1985), no seio familiar, ideais higiênicos foram difundidos no sentido de atribuir novos papéis ao homem-pai, à mulher-mãe-esposa e trazer referências às crianças e adolescentes. Considerava-se importante investir nas crianças por estarem em processo de formação, acreditando ser menos complexo inculcar-lhes novos hábitos desde a infância. Aos adolescentes, realizaram-se investimentos relativos ao controle dos impulsos sexuais no que se refere a fomentar-lhes sentimentos patrióticos.

Costa (2004) delineia aspectos de um novo homem moderno:

> [...] o "pai higiênico" nasceu com outra ética e outra profissão. Em vez de proprietário era um funcionário. Funcionário da "raça" e do Estado, a quem devia dedicar o melhor de suas forças. Seus deveres eram inúmeros; seus direitos diminutos. Devia prover a subsistência da família, otimizar a reprodução física da "raça" e maximizar o patriotismo da sociedade. Deveres superlativos, dos quais emergiam, como meros prolongamentos, seus únicos direitos: direito de trabalhar e direito de fornicar (COSTA, 2004, p. 241, grifos no original).

Há também uma projeção de mulher, carregada de discurso ideológico controlador. As imputações legadas à mulher já desde meados do século XIX relacionavam-se a crença de que esta, em sua condição de mãe, esposa ou namorada poderia levar à conversão dos homens, considerando que, pelo difundido e moderno sentimento de amor entre pares, a afabilidade feminina livraria-os dos "venenos sociais". A expressão "venenos sociais" é utilizada em Mansanera & Silva (2000), para designar o conjunto das degenerações humanas consideradas lesivas ao desenvolvimento da sociedade, a saber, doenças, vícios, apreço ao ócio e ao trabalho subsistente, vadiagens e apreço às corrupções carnais – que inclusive faziam perderem-se elementos de constituição desta ideologia, ou seja, mulheres.

A imagem da mulher vassala dava lugar a uma mulher moderna, protagonista de um lar moralizado e afetuoso. A ela caberia educar os filhos, cuidar da casa e do marido, de modo a livrá-lo dos vícios e prostitutas e transformá-lo no homem dedicado ao sustento da família mediante o trabalho estável.

> A "mulher-mãe", com seu carinho e afetividade, iria educar os filhos contra as degenerações sociais; a "mulher-professora" complementaria a educação recebida em casa sobre os perigos dos vícios; a "mulher-noiva", pela sua paixão, conseguiria estancar o mau comportamento do noivo causado pelas más companhias; a "mulher- esposa", pelo seu amor e carinho, conseguiria muito do seu marido, evitando que o mesmo caísse no vício do álcool (MANSANERA & SILVA, 2000, p. 128).

A mulher, portanto, passa a ter um papel, imputado pelos higienistas ligado à profilaxia das degenerações sociais, dos venenos sociais. Assim a observância nos comportamentos do homem deu-se em maior ênfase, no sentido de saberem-se como induzir o abandono de hábitos nocivos ao bom andamento da sociedade rumo ao progresso. Cabia à mulher o controle dos detalhes da vida cotidiana de cada membro da família e que recebe a incumbência de vigiar horários dos maridos e filhos, estando atenta aos fatos do dia-a-dia de modo a prevenir qualquer sinal de desvio (RAGO, 1985, p.62).

Na propaganda de um pai que ao fim da jornada de trabalho, saudoso de casa retorna a ela para o descanso ao invés de ir à taberna perder-se em jogos, bebedeiras e sexo avaliamos uma condução de comportamentos e em certa medida, coerção de prazeres corpóreos. Na propaganda da esposa e mãe, devotada ao lar, encantadora para que maridos e filhos retornem o quanto antes e que guarda bons hábitos passando-os aos filhos avaliamos a indução de formar uma figura controladora e em certa medida, protetora da família e de sua saúde.

Segundo Antunes (2005), preocupações de cunho psicológico relativas à questão do trabalho aparecem desde os tempos da colônia, abordando exatamente a questão da moral, da prevenção às perversões e o controle do processo produtivo. Eis que, na implantação do modo de produção capitalista tais preocupações ampliam-se para produzir novas relações e controlar conflitos.

Segundo Ianni (1992), os séculos de escravagismo no Brasil imprimiu ao miscigenado povo brasileiro, a ideia de que o trabalho braçal era algo inferior, pensamento corrente que faz emergir a necessidade de resignificar o trabalho. Surgem, assim, campanhas que levam, como bandeiras, a dignificação do homem por meio da atividade laboral assalariada e combate ao ócio, vícios e preguiça. Fazia-se indispensável inculcar mudanças culturais, derrubar resquícios do trabalho escravo, do trabalho para subsistência, das relações cordiais e do ócio, enfim, promover a dignidade advinda do trabalho produtivo/assalariado incentivando "bons hábitos" e coibindo tudo o que fosse prejudicial à produtividade. Neste sentido, tornou-se imperativo também à psicologia a otimização e maximização da produtividade, controle de eventuais revoltas no ambiente de trabalho que se alastravam pelos centros urbanos e combate aos comportamentos considerados vis e imorais, que colocavam em risco o processo de modernização no Brasil.

> Indícios de uma anormalidade social, as práticas populares de vida e lazer dos trabalhadores fabris, dos improdutivos, dos pobres, das mulheres públicas, das crianças que vagueiam abandonadas nas ruas vão se tornando objeto de profunda preocupação dos médicos higienistas, de autoridades públicas, de setores da burguesia industrial, de filantropos e reformadores sociais, nas décadas iniciais do século XX (RAGO, 1985, p. 12).

Inicialmente, o quadro de grandes e explícitas espoliações dos direitos dos trabalhadores, das péssimas condições de trabalho nas fábricas e na vida social dos trabalhadores, demandaram investimentos no controle dos indivíduos. Rago (1985) apresenta reflexões acerca da fábrica, marcando dois momentos distintos da atuação dos empregadores em relação aos empregados. Num primeiro momento, a autora reporta-se à fábrica satânica e num segundo a fábrica higiênica, ambas embasadas pela ideia de fazerem-se incorporar hábitos que melhorassem a produção.

Na fábrica satânica, em busca da produtividade, técnicas de controle dos trabalhadores estarão presentes na tentativa de extirpar resquícios do trabalho para a subsistência e "maus" comportamentos em relação ao trabalho assalariado: a irregularidade do ritmo de trabalho, o absenteísmo, o pouco comprometimento dos trabalhadores e as preocupações com práticas de lazer consideradas perniciosas à produção relacionadas a vícios e promiscuidades (Rago,1985). Diante de um operariado que se recusa a comportar e produzir como é desejável, de acordo com as normas

estabelecidas, "os patrões introduzem progressivamente tecnologias cada vez mais aperfeiçoadas de adestramento e controle no interior da fábrica" (RAGO, 1985, p. 20).

Instauram-se nas fábricas regras de conduta, controle da produtividade, dos horários, enfim, a racionalização do trabalho para tornar máximo o rendimento dos operários. De acordo com Rago (1985), medidas como a rigidez de horários de entrada, saída, pausa para refeições e para necessidades fisiológicas, tempo de permanência nos sanitários, a proibição de contato entre os operários e a fixação dos trabalhadores junto às máquinas a fim de evitar circulação pela fábrica, são tomadas como medida profilática contra a associação de trabalhadores e desenvolvimento da consciência de classe entre os operários. Proibição de leitura e circulação de folhetins operários no interior da fábrica e táticas de antiaglomeração, repressão ao álcool, ao fumo, aos jogos, às diversões e às conversas fazem parte do projeto da fábrica satânica. A fábrica se apresenta como ambiente de trabalho insalubre, o que faz com que o operariado, descontente com as condições de trabalho, reivindique, cada vez mais, melhorias através de inúmeras revoltas.

Observa-se na fábrica satânica, punições e recompensas ao operariado, revelando faces da Psicologia Behaviorista: em busca de sanar as dificuldades que se alastram fábrica afora, empregadores anunciam melhorias de salários aos trabalhadores mais comprometidos. Entretanto, o poder normativo no interior das fábricas permitiu diferenciar e classificar os trabalhadores[145], comparando suas condutas e expondo-os aos demais. De acordo com Rago (1985), os trabalhadores "indesejados", eram punidos, sendo realizadas exposições de fotografias destes nos quadros de avisos, em locais bem visíveis. A referida autora ainda complementa:

> Certamente, muitos outros mecanismos coercitivos atuam no sentido de determinar a produção dos comportamentos disciplinados e produtivos exigidos pelo capital: variação dos salários, intimidação pessoal, remuneração extremamente baixa, "listas negras", identificação policial nos livretes (RAGO, 1985, p. 26).

Entretanto, a perspectiva de gerar controle e otimizar a produção na fábrica satânica, resultou em resistência da classe operária que de certo modo forçou-o os empregadores a reelaborar as formas de controle, provocando a instauração de uma nova fábrica, a fábrica higiênica. As mudanças primeiras pautam-se na própria apresentação da fábrica, que dantes, escura

[145]A classificação dos trabalhadores remonta da organização de trabalho proposta por Henri Ford e denominada por Gramsci em 1922, de Fordismo. Segundo Antunes (2009), trata-se de um sistema de produção cronometrada, com ritmo controlado e produção homogênea, que concebe linhas de montagem em que o trabalhador se especializa. "A linha de montagem, concebida para funcionar em ritmo seriado, rígido e parcelar, gerou uma produção em massa que objetivava a ampliação do consumo também de massa" (ANTUNES, 2009, p. 247).

e anti-higiênica, torna-se limpa, clara e agradável no intuito de fazer sentir-se bem, ali estando o operário. Portanto, a valorização da fábrica higiênica é pedra fundamental para a mudança dos regimes disciplinares que buscam atender às demandas capitalistas de produtividade que, de acordo com Rago (1985), pretende tornar o ambiente de trabalho, limpo, iluminado, tranquilo e atraente para o trabalhador. Aportam, também, mudanças nas formas de relacionamento do empregador para com o operariado.

> [...] anuncia-se um projeto racional de produção do novo trabalhador, dissolvido enquanto ator e sujeito redefinido enquanto objeto de investimento do poder. A "nova fábrica", higiênica, racionalizada e moderna deveria então constituir o palco formador da nova figura produtiva, através de formas cada vez mais insidiosas e sofisticadas de dominação. Mas, ao mesmo tempo, deveria figurar como o lugar da atuação de um outro tipo de patrão, moderno e agilizado, em oposição à antiga figura do proprietário despótico, arbitrário e rude do passado [...] passa-se progressivamente para a introdução de novas técnicas moralizadoras, disciplinas doces e suaves (RAGO, 1985, p. 19).

Cabe ressaltar, que, de acordo com Rago (1985), o poder médico introduz e reafirma denúncias das péssimas condições de trabalho nas fábricas e responsabiliza os empresários pela degeneração moral e física dos operários. As preocupações médico-sanitárias impulsionam inquietações também para o campo da habitação. Assim, multiplicam-se ações voltadas à organização científica do trabalho e do controle dos comportamentos do trabalhador em demais instâncias de sua vida. Segundo Rago (1985) acreditava-se que "a purificação do meio ambiente seria um investimento a médio prazo para os patrões, pois produziria em troca comportamentos mais dóceis, produtivos e disciplinados no proletariado (p. 43).O trabalho noturno, que impedia o operário de usufruir da luz do dia e incitava-o a não voltar tão cedo para casa após o trabalho favorecendo os vícios e as desordens pelas ruas e nos cortiços, também foi condenado.

Os investimentos higienistas também foram difundidos por meio da Literatura que circulava à época. A figura do Jeca Tatu, personagem de Monteiro Lobato (1882-1948), tornou-se ponto de referência para a mudança de hábitos e consequente triunfo do indivíduo que seguia orientações dos higienistas. Monteiro Lobato apresenta o Jeca Tatu como o homem simples, tradicional, miserável e improdutivo. Contudo, improdutivo porque doente (Stancik, 2005). Na segunda década do século XX, Lobato demonstra, no conto *"Jeca Tatu – a ressurreição"*, a constatação de um médico em afirmar que os motivos pelos quais o Jeca tem aquelas suas características advém de doenças. Stancik (2005) argumenta que Lobato, após acompanhar expedições organizadas pelo Instituto Oswaldo Cruz, constata que os homens estavam sempre expostos a fatores contaminantes e subnutrição, o que lhes deixava corporalmente frágeis e doentes. Tal constatação adentra ao debate entre intelectuais na acepção de que questões como falta de

saneamento, alimentos e água contaminados, maus hábitos de higiene, descarte indevido de dejetos etc. eram potencializadores dessa condição degradada do indivíduo brasileiro.

Segundo Lima & Hochman (2000) a ressurreição do Jeca Tatu é espalhada e direciona-se principalmente às crianças, consideradas em período de formação:

> Ao passar acreditar na ciência médica e a seguir suas prescrições, o personagem transforma-se. Livre da opilação, e como consequência de permanente desânimo, torna-se produtivo e, em pouco tempo, um próspero fazendeiro, competindo com seu vizinho italiano e, rapidamente ultrapassando-o (LIMA e HOCHMAN, 2000, p. 322).

O conto, repleto de uma apologia à obediência aos conselhos médicos, eleva ainda o triunfo do Jeca, que além de tornar-se rico, difunde seus aprendizados aos seus empregados, como um bom educador sanitário. Tal conto poderia ser utilizado como uma metáfora para o triunfo e justificativa para mudanças, inculcando no brasileiro o ideal de que o médico seria seu grande parceiro, pois lhe apresentaria fórmulas, para elevar sua posição na sociedade. Neste sentido, forjar um novo homem e uma nova mulher apresentou-se como uma probabilidade maior de, enfim, extirpar traços antigos do povo e produzir no país uma nova cultura, com ares modernos.

Considerações finais

A imagem de Jeca Tatu como homem que incorpora a ideia de progresso abre caminhos para propagandear mudanças na vida inculcando a ideia de que o indivíduo, seguidor dos preceitos higiênicos triunfará. Os micro-organismos e os maus comportamentos, considerados os responsáveis pelas mazelas que atacavam ao corpo dos indivíduos deveriam ser combatidos para o triunfo. Extirpá-los tornou-se tarefa urgente a partir da segunda década do século XX. Assim, o pensamento psicológico, voltado ao controle de comportamentos, imbricado no pensamento higiênico, desponta, ainda mais, como um meio para alcançar as classes corrompidas e contribuir para a modernização brasileira, no intuito de normalizar a sociedade, tendo em vista que:

> Busca-se, pois, a normalização da sociedade, com vistas a uma formação social sadia, composta por indivíduos "sadios"; ou seja, é preciso que a sociedade seja organizada, livre da "desordem" e dos "desvios" que devem ser eliminados por meio de um projeto profilático (ANTUNES, 2005, p.28, grifos no original).

Assim, concomitantemente, investimentos na fábrica e na família estiveram voltados a inculcar, no indivíduo brasileiro, novas condutas de vida que fossem produtivas ao capital. A promoção de um novo modelo de feminilidade, a preocupação especial com a infância e adolescência, a vigilância das atitudes do homem, a política de imigração, investimentos no setor

educacional e na higiene das cidades podem ser considerados chaves mestras para abertura do modo de produção capitalista no Brasil.

Assim, foi possível constatar que ideias psicológicas se apresentam nos processos educativos no Brasil da Primeira República e atingem ao corpo via políticas higienistas. Eis que no sentido estrito de prevenir as corrupções o higienismo, difundido por processos educativos que se instauram no corpo, esteve aliado à força tarefa de extirpar os males da sociedade e por o país nos "trilhos" da Modernidade. Assim, é possível dizer que houve investimentos no âmbito da sociedade brasileira que buscaram promover um corpo produtivo ao capital, a fim de por em prática um projeto educativo que levasse os indivíduos a *incorporar* hábitos considerados apropriados a um país moderno.

Referências bibliográficas

1. ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino, A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição. 5. ed. São Paulo: Unimarco. EDUC, 2005.
2. BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia e Sua ideologia: 40 anos de compromisso social com as elites. *In: Psicologia e compromisso social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
3. COSTA, Jurandir Freire. Ordem médica e norma familiar. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.
4. IANNI, Octavio. A Idéia de Brasil Moderno. São Paulo: Brasiliense, 1992.
5. LIMA, Nísia V. Trindade & HOCHMAN, Gilberto. Pouca saúde, muita saúva, os males do Brasil são... Discurso médico-sanitário e interpretação do país. vol. 5 n.2 Rio de Janeiro, Jan. 2000. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S141381232000000200007&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 ago. 2015.
6. MANSANERA, Adriano Rodrigues & SILVA, Lúcia Cecília da. A influência das idéias higienistas no desenvolvimento da Psicologia no Brasil. Psicologia em Estudo, v. 5, n. 1, p. 115-137, Maringá, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722000000100008&script=sci_arttext Acesso em: 02 ago. 2015.
7. RAGO, Luzia Margareth. Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890- 1930. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
8. SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física: raízes européias e Brasil. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
9. STANCIK, Marco Antônio. Os jecas do literato e do cientista: Movimento eugênico, higienismo e racismo na Primeira República. Publicatio Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, 13(1)45-62, jun. 2005. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/535/536>. Acesso em: 02 ago. 2015.

11

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA NOVA NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930 NO BRASIL.

Wanderson Pereira Lima
Faculdade de Educação/UFG
Prof.ª Orientadora: Núbia Ferreira Ribeiro
Faculdade de Educação/UFG
Wplima9@gmail.com

Resumo

Este estudo é resultado da pesquisa bibliográfica realizada com o objetivo de ressaltar a importância da Psicologia na constituição de novos padrões educacionais nas décadas dos anos de 1920 e 1930 no Brasil. O período escolhido é um marco histórico na difusão, expansão e consolidação da escola pública no país. Como ponto de partida para a análise e reflexão dessa forma social de educação escolheu-se a Escola Nova, seus princípios e desdobramentos na constituição de um novo projeto de educação para a sociedade brasileira. A Escola Nova, como concepção de formação, visava por em andamento o desenho civilizatório que transformaria por meio da educação escolar o comportamento da população. Pretendia mudar a autoimagem do país, incentivar a modernização e o progresso econômico. Dentre os protagonistas desse movimento considerados pioneiros da educação nova no Brasil, destacamos Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, pela atuação decisiva em suas regiões e também pela capacidade de agregar no mesmo caminho distintas interpretações. Apostaram nas reformas do ensino como a via mais eficaz para promover as mudanças sociais e estruturais tão desejadas. A década de 1930 inaugurou novo momento nas relações políticas internas, deslocando a força política regional para um poder central forte e coeso. Além da criação do Ministério da Educação e da Saúde, os debates sobre o lugar da educação na construção da nação impulsionaram os educadores pioneiros a publicarem um documento oficial: "*Ao povo e ao Governo Manifesto dos Pioneiros da Educação".* Nele, as prioridades eram a democratização do ensino, a laicidade na educação e a formação em prol de um país moderno e desenvolvido. Esse documento tornou público o interesse pela criança, pela criação de uma identidade infantil que daria à pedagogia outro parâmetro para a elaboração de suas ações. E é nesse sentido que afirmamos ao longo deste trabalho que a psicologia junto à sociologia exerceu papel fundamental na legitimação das ações políticas dos pioneiros, dos seus opositores e também daqueles que contribuíram para a consolidação de um Estado mais controlador. Percebemos também que a apropriação teórica de autores como Claparéde, Montessori e Piaget, Dewey, Durkheim entre outros, variava em acordo com os interesses de cada grupo. A questão dos conteúdos científicos que instruem os projetos educacionais e as políticas públicas implementadas pelo Estado para equacionarem os problemas da nação permanecem, ainda hoje, como temas mobilizadores das disputas por poder no país.

Palavras-chave: Educação e Psicologia, Escola Nova, Educadores Pioneiros. **CAPÍTULO 1**

1. Renovação cívico-educacional

1.1 – O contexto político, econômico, social.

As décadas iniciais do século XX no Brasil foram marcadas por profundas mudanças na economia, na sociedade e na educação. Essas transformações se fundamentaram na abolição da escravatura e na proclamação da república em fins do século XIX.

Da colônia ao fim do império a principal fonte econômica do país se encontrava na zona rural, nas grandes fazendas que exploravam a mão de obra dos negros escravizados. A publicação da Lei Áurea e a república proclamada colocou a sociedade brasileira em condição de reorientar as disputas internas por poder, principalmente no que diz respeito às orientações econômicas e ideológicas. A modernização, vislumbrada pelo processo de industrialização e a modernidade pela elevação cultural da população e pelo processo de urbanização, compunham a pauta dos debates em favor da constituição de uma identidade nacional. Esse novo momento exigia uma reforma moral no país e, entre as muitas vias para essa reforma estavam a constituição de um programa de política educacional. Nesse sentido, o ensino tornou-se símbolo tanto da regeneração moral quanto de difusor da cidadania. Do ponto de vista econômico, o processo de escolarização e, portanto a criação de novos parâmetros para o ensino significou também instrumento para o crescimento da produtividade.

Traz-se em comento, que a forma de poder público estabelecido no Brasil durante o primeiro período republicano tinha como perspectiva a constituição de uma nova civilização, o que exigia a universalização do ensino público, e, nesse sentido, o governo estabelecido buscou utilizar a educação como ferramenta para adequar o povo ao novo sistema econômico com o objetivo, entre outros, de consolidar o mercado industrial.

Nessa perspectiva de transformações da sociedade brasileira, os conhecimentos da psicologia foram chamados a colaborar,

> A Psicologia e outras áreas de conhecimento foram buscadas, no sentido de contribuir com soluções para os problemas relacionados à saúde, educação e à organização do trabalho, no interior de uma formação social dependente e atrasada, em busca da modernidade representada pela concretização do ingresso do Brasil no mundo capitalista (ANTUNES, 1991, p.93).

Sobre a organização do trabalho e sua função no mercado capitalista, de acordo com Antunes (1991) a Psicologia atua como a ciência de caráter técnico, operando a sistematização organização industrial de mercado.

> A ciência concebida como neutra e sendo o conhecimento por ela inquestionável na sua autoridade, torna-se a mais forte argumentação a favor das novas medidas que se quer implantadas. Ciência, técnica e progresso tornam-se o tripé sobre o qual sustentam-se as novas ideias sobre a gestão de força de trabalho. Em nome do progresso e da 'proteção ao bom trabalhador', se justificaria, portanto, a administração científica baseada na inquestionabilidade da ciência, na neutralidade da técnica e na valorização da competência individual (ANTUNES, 1991, p.230).

Considerando que a economia passa a ser baseada em parâmetros capitalista, industrial e de mercado, a educação também sofre mudanças nessa reconfiguração do sistema social, principalmente

a educação oferecida na escola estatal que adquiriu no passar do século XX a forma social do ensino público brasileiro. (FREITAS e BICAS 2009).

Entre as inúmeras teorias pedagógicas que passaram a subsidiar os discursos e mesmo os conteúdos das legislações referentes às questões educacionais no Brasil do início do século XX, aquelas fundamentadas nas teorias da Psicologia tiveram grande repercussão entre os educadores e intelectuais brasileiros.

Breve histórico da psicologia no brasil

A Psicologia veio a inserir-se num panorama em que a preocupação com a produção tornava-se necessária, contribuindo com a produção de conhecimentos e técnicas científicas, colaborando com a cooperação do trabalho e do processo produtivo, capazes de dar respostas e subsidiar ações que interferissem nos problemas sociais (ANTUNES, 2014).

Tendo em vista a construção de um país industrial e moderno,

> Era preciso instaurar uma mentalidade, estabelecer um saber pedagógico que se assentasse na perspectiva de modernidade e cientificidade. Entre estes saberes pedagógicos emergiram a biologia, a sociologia e a psicologia. Através desse tripé científico, era possível propor uma pedagogia científica voltada para a criança (GEBRIM, 2008, p.55,).

Com o propósito de realizar uma educação nova com ênfase nas necessidades e interesses das crianças/alunos, a psicologia torna-se um dos principais instrumentos para concretizar novos estudos na educação, fundamentando a pedagogia que se propôs pesquisar a criança ao longo de seu processo de escolarização.

De acordo com Gebrim (2008, p.56), "(...) as contribuições da psicologia da educação no Brasil passam, necessariamente, pelas concepções que propunham articular os estudos sobre a criança e as necessidades de escolarização". A autora observa ainda que a restruturação da escola, pela reconfiguração do sistema socioeconômico do país nas primeiras décadas do século XX, pautou as discussões dos defensores da Escola Nova no país e que, entre os muitos diagnósticos elaborados sobre os problemas educacionais brasileiros o analfabetismo foi considerado o principal entrave para o desenvolvimento de um país que visa a globalização. (Cf. GEBRIM 2008).

De acordo com Antunes (2014), os principais fatos da historiografia da psicologia no Brasil tem início em 1890. Primeiramente com a Reforma Benjamim Constant, de base positivista, transformou a disciplina de "Filosofia" em "Psicologia e Lógica", em seguida, desdobra a disciplina

Pedagogia em "Pedagogia e Psicologia", criou também o Pedagogium,[146] que funcionou como Museu Pedagógico. No mesmo período, muitas teses foram defendidas com temáticas sobre estudos psicológicos. É nesse período também que há a instrumentalização do teste de Binet e Simon por Henrique Roxo no Hospital Nacional de Alienados. Na década de 1920 foram realizadas as reformas nos sistemas de educação nas diferentes regiões do país, todas formuladas em bases científicas. Um movimento integrador que visava a conferência de uma identidade nacional, culminando no Manifesto dos Pioneiros da Educação.

O percurso histórico da psicologia no Brasil é, segundo Gebrim (2002), um caminho iniciado no período colonial havendo uma interface com a filosofia, medicina, teologia. Atravessando os séculos XVII e XVIII sobre fortes influências dos ideais iluministas, com o século XIX trazendo a mudança da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, desencadeando transformações significativas no contexto cultural e produção das ideias psicológicas. Por fim no século XX, garantiu sua autonomização ganhando seu status de ciência, até chegar ao ano de 1962 quando foi regulamentada a profissão de psicólogo.

A modernização dos processos educativos se deu segundo Antunes (1991, p. 56), na medida em que os idealizadores de uma nova proposta para a educação passaram a "beber das fontes" dos conhecimentos e métodos criados pelas ciências modernas. Para a autora, a aproximação da elite brasileira com o pensamento europeu, principalmente o liberalismo e o positivismo, impulsionou a preocupação em "(...) elevar o Brasil ao nível do século, expressão esta frequentemente usada por vários autores".

Com base nos estudos realizados por intelectuais principalmente das áreas médicas e educacionais, que Antunes (1991) nos diz que a psicologia estabeleceu sua "autonomia em relação às áreas do saber", (p.94). Disseminando suas ideias e concretizando nas diferentes práticas (médicas, educacionais, advocacia e engenharias), suas teorias. Na "Europa e nos Estados Unidos já era considerada como Psicologia científica" (p.94). No Brasil as significativas mudanças na ordem econômica e política, iniciadas na última década do século XIX, aproximou a psicologia das questões educacionais, sendo oficializada como "disciplina nos currículos do ensino secundário e normal" (p.95).

[146] Segundo Antunes (1991), com a nomeação de Medeiros e Albuquerque como diretor da Instrução Pública do Distrito Federal houve a mudança na natureza do Pedagogium. Criando em 1906 "um Laboratório de Psicologia Experimental, tendo sido este, muito provavelmente, o primeiro laboratório de Psicologia fundado no Brasil" (p.166).

O modelo de educação criado a partir dos estudos vindos da Psicologia permitiu a reformulação do foco sobre a aprendizagem, contrapondo-se ao método de ensino tradicional. A nova pedagogia centrou-se nas necessidades e aptidões da criança, caracterizando-se como uma escola sob medida para os alunos, construindo ideais de socialização e valorização dos interesses da aprendizagem infantil.

1.3 Psicologia e escola nova

Segundo Araújo (2009), no ano de 1879 Wundt (1832-1920) considerado fundador da psicologia científica, inaugurou o Laboratório de Psicologia Experimental, na Universidade de Leipzig. O trabalho desenvolvido por Wundt e seus colaboradores, foi fundamental para a aprovação da Psicologia como uma ciência original e independente da filosofia. Do ponto de vista de Wundt, a psicologia é uma ciência que estuda a mente por meio da experiência imediata tal como é dada ao observador. No laboratório experimental, Wundt reuniu muitos cientistas preocupados em explicar os processos mentais, corporais e fisiológicos que compõem o complexo funcionamento da mente humana, conferindo a estes estudos notoriedade e uma condição especial de circularidade de ideias e descobertas que permitiu o desenvolvimento significativo da psicologia e a fundação de tendências teóricas que reafirmaram ou negaram seus posicionamentos, dentre elas destacam-se o behaviorismo, gestalt, a psicanálise, o construtivismo.

Contemporâneo de Wundt e Durkheim, Piaget (1896 -1980), faz seu caminho a partir da biologia, ainda muito jovem é fortemente influenciado pelos estudos voltados ao conhecimento crítico da origem do conhecimento científico, que em muito contribuíram para a elaboração de suas teorias. Nas primeiras décadas do século XX chega definitivamente à psicologia. Auxiliado por Théodore Simon, Piaget passou a realizar estudos e pesquisas sobre o pensamento infantil e percebendo na criança uma forma singular de raciocínio, propôs a existência de estágios de desenvolvimento cognitivo no ser humano. No conjunto, os trabalhos desenvolvidos por Piaget sobre as estruturas operatórias demonstrou que o sujeito epistêmico apresenta características comuns em um mesmo estágio de desenvolvimento. Para Piaget, as crianças aprendem somente quando estão preparadas para assimilar o que lhes é ensinado, daí a importância de compreender os estágios de desenvolvimento cognitivo. O autor observou que as crianças apresentam uma forma própria de raciocínio que depende, inicialmente, de sua interação direta com o objeto, sensório-motor, até o operatório formal quando apresenta capacidade de abstração, reflexão, raciocínio lógico e sistemático. Para Piaget a

origem do conhecimento é a ação, isto é, a interação sujeito-objeto e, a partir dessa percepção, apresenta importantes questões para a educação,

> Aqui se coloca um problema fundamental: o dos próprios mecanismos do desenvolvimento do espírito. Suponhamos que as variações estruturais do pensamento da criança sejam determinadas de dentro, segundo uma ordem rígida de sucessão e uma cronologia constante, cada estágio vindo em sua hora e ocupando um período preciso da vida da criança; em poucas palavras, suponhamos que a evolução do pensamento individual seja comparável a uma embriologia regulada hereditariamente; as consequências seriam incalculáveis para a educação: o professor perderia seu tempo e seu esforço em querer apressar o desenvolvimento de seus alunos, o problema seria simplesmente o de encontrar os conhecimentos correspondentes a cada estágio e apresenta-los de maneira assimilável para a estrutura mental do nível considerado (PIAGET, 2008, p.170).

A importância dos estágios se concentra em encontrar um parâmetro para que os conhecimentos sejam assimilados de acordo com a estrutura mental da criança. Nesse sentido, a psicobiologia tornou-se ferramenta primordial para educação. Por meio de testes e experimentações e utilizando-se de uma metodologia científica própria, Piaget discutiu a adequação dos métodos de ensino na escola, fundamentando, deste ponto de vista, os pressupostos teóricos e metodológicos da Escola Nova.

Nessa intensa viagem ao mundo da educação, Piaget define educação como a forma de

> Adaptar a criança ao meio social adulto, isto é, transformar a constituição psicobiológica do indivíduo em função do conjunto de realidades coletivas às quais a consciência comum atribui algum valor. Portanto, dois termos na relação constituída pela educação: de um lado o indivíduo em crescimento de outro, os valores sociais, intelectuais e morais nos quais o educador está encarregado de inicia-lo (PIAGET, 2008, p.139).

Nesse paradoxo de educação que Piaget (2008) cita entre o indivíduo em crescimento e atribuição de valores sociais, morais e intelectuais pelo educador, os antigos métodos de ensino preocuparam-se em controlar as crianças, enfatizando a memorização, preocuparam-se com os fins do trabalho educativo e não com suas técnicas.

Na escola tradicional o professor era o centro do conhecimento, o portador da sabedoria, aquele que dominava/controlava o conhecimento. As aulas aconteciam de maneira expositiva, em que o professor era simplesmente o transmissor do saber. O poder estava na figura do professor e, por isso mesmo, não poderia ser questionado. Os alunos, nesse modelo tradicional eram meros expectadores. Restava-lhes ouvir e tentar provar aos mestres através de avaliações que tinham discernimento sobre aquilo que era apresentado em sala de aula,

> Desta maneira, foi levado, implícita ou explicitamente, a considerar a criança seja como um homenzinho a instruir, moralizar e identificar o mais rapidamente possível aos seus modelos adultos,

> seja como o suporte de pecados originais variados, isto é, como uma matéria resistente que é preciso dobrar muito mais que modelar (PIAGET, 2008, p.140).

Com o propósito de moralizar e repreender os alunos através de um professor que "obtinha o poder em mãos" dentro da sala de aula e era o centro do sistema educativo, a escola tradicional formava indivíduos centrados em uma disciplina baseada em ouvir, obedecer e provar.

Na contramão desse entendimento sobre as formas de aprendizagem e baseado no princípio da construção de uma inteligência contínua, "os novos métodos são os que levam em conta a natureza própria da criança e apelam para as leis da constituição psicológica do indivíduo e de seu desenvolvimento" (PIAGET, 2008, p.140). E nessa constituição psicológica do desenvolvimento do indivíduo, a Escola Nova toma por base a "Ação", ocasião que a Psicologia Funcional torna-se protagonista nesse processo, atendendo aos interesses e necessidades das crianças. Assim, o aprendizado dar-se-á transversalmente ao conflito cognitivo, organizando as estruturas, pois, do ponto de vista funcional, a criança aprende como um adulto/pesquisador/cientista, todavia, as estruturas cognitivas são diferentes. Por fim, enfatiza que a infância não é um "mal necessário", mas uma etapa do ciclo de vida biologicamente útil e necessário, ao qual o significado é o de uma adaptação progressiva ao meio físico e social (PIAGET, 2008).

De acordo com Piaget (2008), os novos métodos para a educação das crianças começaram antes da Psicologia se consolidar como ciência, não com tanta ênfase, porém já existiam. Legando honras nesse sentido para Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Piaget afirma que esses autores deram atenção para o modo particular das crianças incorporarem a vida social, discutindo e criando espaços mais apropriados para que elas desenvolvessem suas potencialidades, escreveram ensaios sobre educação afirmando que a experiência é base para uma formação sólida. Em comum eles tinham, assim como Wundt, Durkheim e Piaget, a busca por elementos que permitissem o estabelecimento de um padrão moral capaz tanto de diferenciar o indivíduo no conjunto da sociedade, quanto de perceber nesse mesmo indivíduo o estágio de civilidade da própria sociedade.

Assim, PIAGET (2008), ressalta que a pedagogia moderna não saiu de forma alguma da psicologia da criança, é mais cômodo explicar que o espírito geral das pesquisas psicológicas e, muitas vezes também, os métodos de observação que, foram ultrapassando a barreira do campo da ciência pura ao da experimentação, vivificaram a pedagogia.

As ideias sobre os novos métodos não eram lineares e nem sempre concordavam umas com as outras, diferentes teóricos em diferentes países, como Dewey[147] (1859-1952) nos Estados Unidos da América, Claparéde (1873-1940) na Suíça e França, Declory (1871-1932) na Bélgica e Montessori (1871-1952) na Itália, foram colocando em pratica seus métodos. Mas sempre com o mesmo propósito, contrapor a educação clássica, doutrinária ou tradicionalista. (Cf. PIAGET, 2008).

Esse empolgante debate sobre a pertinência dos conhecimentos científicos tanto da sociologia quanto da psicologia não passou despercebido pelos intelectuais brasileiros que se dedicaram a discutir a questão educacional e sua importância para a vida nacional.

Para Paschoal Leme (2005), a Escola Nova, "baseava-se nos processos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases do seu desenvolvimento, colocando o "interesse" como o principal motor da aprendizagem". (p.167). Logo após, faz referência a Dewey e sua teoria sobre a Escola Nova desenvolvida nos Estados Unidos; afirmando: "Era o que John Dewey, considerado o maior filósofo e educador norte-americano, pregava como uma verdadeira revolução – "a revolução copernicana" – em que o centro da educação e da atividade escolar passava a ser a criança com suas características próprias e seus interesses e não a vontade imposta pelo educador" (p.167).

Consolidação da psicologia educacional

Difusão da escola nova

No Brasil, a partir do ano de 1920, o processo de renovação da educação obteve como principal instância a Associação Brasileira de Educação (ABE), composta por teóricos, educadores, idealizadores que defendiam um mesmo proposito a "causa cívico-educacional" (CARVALHO, 2002).

Nas palavras de Antunes (2000, p.74) "Esse projeto de construção de uma nova nação, demandava por sua vez a formação de um *homem novo,* apto para as exigências de um novo modelo produtivo e de novas relações de trabalho, tarefa esta que deveria ser empreendida pela Educação". No pressuposto de uma educação moderna, "assim, o ideário escolanovista, antes apenas pontual em

[147] John Dewey considerado com fundador e precursor da Escola Nova nos EUA. O brasileiro Anísio Teixeira viajou aos país norte americano, para estudar e consolidar suas análises sobre a Nova Educação e propagar seus ensinamentos em solo brasileiro.

algumas expressões pedagógicas, aparecia como o caminho mais adequado para se atingir as novas metas" (p.74-5).

Pode-se dizer que os pioneiros da Psicologia no Brasil, os foram através de sua inserção no campo educacional e da medicina, como já foi dito neste estudo. Os assuntos educacionais foram responsáveis pela difusão do conhecimento psicológico no país, originados na Europa e nos Estados Unidos, afirma (ANTUNES, 2000). Destarte, aos poucos foi se constituindo uma sistematização da educação e as reformas foram se consolidando.

> O sistema educacional do País, que praticamente não existia, começaria a dar seus primeiros passos no sentido de uma organização escolar, preocupando-se com métodos de ensino e expansão de unidades escolares. As reformas educacionais implementadas por vários estados da Federação no decênio 1920-1930 e o debate educacional coordenado pela Associação Brasileira de Educação, criada em 1924, favoreceram a ampliação, a difusão e a consolidação do ideário pedagógico da denominada Escola Nova (GEBRIM, 2002, p.59).

Movidos pelo otimismo de provocar mudanças no Brasil via educação, os estados brasileiros começaram a se organizar e deram início às reformas em seus sistemas educativos. Cada qual agiu de acordo com o que tinha como recurso, alguns amparados pela economia, outros por políticos, porém, com o mesmo intuito: Consolidação da Educação Nova em todo território brasileiro (Cf. GEBRIM, 2002).

A difusão da Escola Nova no Brasil foi impulsionada pela reforma Cearense, no ano de 1922, por Lourenço Filho, convidado a reorganizar o ensino público.

> (...) a reforma cearense, antes de qualquer outra, introduziu de maneira mais completa os princípios da Escola Nova em um sistema estadual de ensino. Considerada pioneira quanto à difusão do ideário escolanovista nas reformas estaduais de ensino, a reforma cearense também apresentava particularmente, pela primeira vez, uma proposta educativa articulada com a psicologia (GEBRIM, p.43, 2002).

Tendo como base a reforma cearense do ensino público (inspirada na reforma de São Paulo[148] por Sampaio Dória em 1920), foram convidados educadores, pensadores, teóricos para elaborar as reformas educacionais em seus estados. Entre as reformas da década de 1920, destacamos a Reforma José Augusto no Rio Grande do Norte em 1925; Reforma Lysímaco da Costa no Paraná em 1927; Reforma Francisco Campos em Minas Gerais em 1927; Reforma Carneiro Leão em Pernambuco em

[148] Segundo Lemme (2005, p.168), "pode ser considerada como a primeira dessas reformas regionais de ensino".

1928; Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal[149] em 1928 e Reforma Anísio Teixeira na Bahia em 1928.

A cearense estabeleceu uma prática pedagógica baseada em uma renovada concepção de infância, redefiniu o currículo e a metodologia, assim como a função docente, destacou o papel da escola normal no ensino primário. (Cf. GEBRIM, 2002).

Lourenço Filho, após empreender a reforma de ensino no Ceará, anos depois foi nomeado,

> para o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), como primeiro diretor desse órgão, articulou e desenvolveu um trabalho de infra-estrutura técnico-administrativa com a preocupação pioneira de promover estudos e pesquisas sobre a realidade educacional brasileira, sendo que as opiniões técnicas do INEP forneceriam subsídios para a política educacional do Novo Estado (GEBRIM, 2000, p.61).

Segundo Gebrim (2000), o progresso, o desenvolvimento, a modernização, a racionalização são preocupações de Lourenço Filho, são finalidades sociais que devem ser observadas pela educação. Destacando suas preocupações com "à promoção da adaptação social" (p.66), com a perspectiva de renovação da época, "Lourenço Filho via na educação renovada a possibilidade de harmonizar os aspectos psicológicos da criança e a função social da escola" (p.66). Elucidando a ideia de uma compatibilidade entre indivíduo e sociedade, mediatizados pela educação, fundamenta que "a criança se socializa na escola, se integra na sociedade através da educação" (p.66).

Lourenço Filho sendo um dos pioneiros da educação nova no Brasil enfatizou não somente os princípios da educação e seus novos métodos baseados na psicologia, próprios da Escola Nova, mas também a questão do desenvolvimento econômico, social e industrial do país, que por sua vez, tinha por base as ciências sociais como principal alicerce científico.

Manifesto dos pioneiros da educação

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Ao povo e ao Governo, de acordo com Lemme (2005) é um documento histórico, pois, apresenta o caráter de uma redefinição do ensino e da educação sobre a política nacional, em uma época de aspirações renovadoras em questões sócio educacional e político-econômicas.

[149] Esta viria a ser a reforma mais importante e profunda de todas, de acordo com Lemme (2005). "Dela resultou um verdadeiro código moderno de educação, o que se verifica pela primeira vez no Brasil, Decreto nº 3.281 de 23 de janeiro de 1928(...)" (p.168).

Lemme (2005), discutindo o Manifesto, apresentou algumas características fundamentais baseadas nos objetivos e funções daquele documento, entre elas destaca-se o "crivo científico" comentando anteriormente neste estudo;

> Os métodos e processos de ensino obedecerão as mais modernas conquistas das Ciências Sociais, da Psicologia e das técnicas pedagógicas. Os mesmos critérios serão adotados para a medida da aprendizagem e a apuração do rendimento dos sistemas escolares. (LEMME, 2005, p.172).

A partir dessa lógica de educação renovadora, capaz de atender às necessidades e interesses da criança - objetivos originários nas pesquisas na Europa sobre as crianças e de numa época em que os horrores da Primeira Guerra ecoavam – e visando um novo projeto de civilização, os pioneiros compartilharam a ideia de que pela educação o Brasil poderia tornar-se um país moderno.

Embora as reformas nas diferentes regiões do Brasil tivessem objetivo de atender os interesses e necessidades educacionais sociais da infância, tornando a criança o centro do processo de ensino e aprendizagem, seus precursores mantinham diferenças importantes em relação às formas de levar adiante esse projeto. Porém, em comum tinham um ideal de se contrapor à pedagogia tradicional e verbalista. Em 1932 foi instaurado o Movimento dos Pioneiros da Educação, que; "Do ponto de vista de seu redator, Fernando de Azevedo, no *Manifesto* foram lançadas as diretrizes de uma política escolar inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial". (GEBRIM, 2002, p.50).

Lourenço Filho (Apud CUNHA, 1994, p.66), discorre sobre a importância das mudanças sociais encontradas no Manifesto, "(...) um espírito novo de intenção social, de preocupação pelo destino da criança, tanto em relação a criança, como indivíduo, como em relação às necessidades e possibilidades econômicas do meio em que deve viver".

Reafirmando as reflexões sobre o Manifesto, Gebrim (2008), assegura que, para os educadores pioneiros, a educação tornou-se o principal instrumento para renovação cívica do país, suas características basear-se-iam na ciência e na razão, adequando-se ao futuro educacional moderno, portanto,

> (...) as contribuições da psicologia da educação no Brasil passam, necessariamente, pelas concepções que propunham articular os estudos sobre a criança e as necessidades de escolarização. A reestruturação da escola pretendida pelo movimento escolanovista promoveria uma educação voltada para a criança. Todos os aspectos internos da escola seriam modificados: o papel do educador, que viabilizaria os meios para o desenvolvimento da criança; os programas, que deveriam ser adequados aos processos psicológicos dessa criança; enfim, modificações que significavam uma reestruturação da instituição escolar, sendo que a psicologia teria o papel de destaque nesse processo (GEBRIM, 2008, p.56).

Na visão da autora, com os processos educativos voltados à criança, a educação seria firmemente ancorada em um só conhecimento, a Psicologia. Com este princípio, assim se fez a educação moderna no Brasil, cumprindo os objetivos da Escola Nova e formalizando um "crivo científico" na educação em todo o território nacional.

> A psicologia como ciência responsável pela investigação sobre o conhecimento infantil forneceria, ao mesmo tempo, a fundamentação teórica e o recurso técnico necessário para a implementação da prática pedagógica. A psicologia estabelecida na primeira metade do século XX tornou-se a principal referência teórica para a educação, e os meios, os procedimentos e a técnica iriam servir, na verdade, a um único propósito: a criança (GEBRIM, 2008, p.62).

Nesse sentido, as escolas normais tornaram-se imprescindíveis para a disseminação das novas práticas pedagógicas, cujas bases estavam na biologia e na psicologia, em certo sentido tornaram-se centros de psicologia aplicada à educação, espraiaram os ideais escolanovistas. A infância, como em todo projeto civilizatório, é o ponto de partida para a constituição de uma imagem mais nítida sobre a nação. O eixo do Manifesto encontra-se na escola unificada, do ensino primário ao superior, em que deveria ser assentada na laicidade, gratuidade e obrigatoriedade por parte do Estado, amparada pela ciência (GEBRIM, 2002).

2.3 PSICOLOGIA: A CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Do ponto de vista de Silva (2002), Lourenço Filho é um marco para a psicologia da educação no Brasil, devido suas obras, seus trabalhos como acadêmico, seu envolvimento com a política; tanto no Estado Novo, em que fora diretor do Inep, ou na "presidência da comissão responsável pela elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1946-61)". (p.74).

Para Monarcha (2001), Lourenço Filho, sendo um dos pioneiros da educação nova no Brasil, elaborou diversos estudos sobre os novos métodos, enfatizando principalmente a psicologia. Com a perspectiva de criar e divulgar publicou dois grandes trabalhos que influenciaram consideravelmente os padrões educacionais daquela época, eles são: Introdução ao estudo da Escola Nova (1930) e Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita (1933). Lourenço Filho pretendia com seus trabalhos identificar as aptidões, os níveis de maturação de cada indivíduo, instrumentalizando a psicologia objetiva em função de uma educação que pudesse atender a sociedade de maneira racional, democrática e técnica.

De acordo com Monarcha (2001, p. 31), "Os testes ABC podem ser analisados como instrumentos de uma nova psicometria articulada ao tratamento estatístico, que visa identificar, logica e objetivamente, a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação". Nesse sentido,

psicologia experimental poderia contribuir por intermédio dos testes, com diagnósticos e prognósticos concretos sobre os alunos, facilitando a organização e administração escolar.

Seguindo os mesmos passos das outras reformas educacionais e também utilizando a Psicologia Experimental e seus testes científicos, no estado de Minas Gerais em 1927-1928, Francisco Campos criou a Escola de Aperfeiçoamento para professores diplomados pelas escolas normais comuns, organizada em Belo Horizonte, objetivando a "formação científica" desses professores, tornando-os capacitados à aplicação de testes psicológicos e pedagógicos. Contando com uma notável colaboração de educadores europeus, entre eles, Helena Antipoff, assistente de Claparéde, que logo após este período de cursos "ensinando" psicologia aos educadores brasileiros, realizou no Brasil, assim como Lourenço Filho, importantes trabalhos na área da Psicologia e Educação de "crianças excepcionais". (Cf. LEMME, 2005).

Ao examinar as reformas educacionais iniciadas pelos pioneiros, Campos (2010), percebe que, embora Lourenço Filho e Helena Antipoff tivessem o mesmo anseio pela aplicação de testes, homogeneização de classes, melhoria na organização e administração do ambiente escolar, a segunda autora ia além, buscava observar a crianças fora de um ambiente artificial de um laboratório, preocupando-se em aplicar os testes nos ambientes naturais do indivíduo.

> A abordagem adotada por Helena Antipoff, de orientação construtivista, enfatizava a ideia de que a inteligência e a personalidade do educando seriam construídas na relação do sujeito com seu ambiente social e cultural. Chamava assim a atenção para o meio em que as crianças estavam sendo educadas, em vez de focalizar suas capacidades inatas. Para Antipoff, diversos fatores ambientais influenciavam o desenvolvimento das crianças, e a informação fornecida pelos testes padronizados deveria ser considerada uma medida de qualidade da educação recebida, mais do que uma avaliação das capacidades naturais de cada estudante (CAMPOS, 2010, p.62)

Com essa perspectiva de aplicar os testes em ambientes naturais de convívio dos alunos, Antipoff poderia, segundo Campos (2010, p.62), analisar de forma mais concreta as condições psicológicas do sujeito, sendo verificada a "variedade de influências a serem estudadas na situação real: os métodos de ensino, as habilidades das professoras, (...)". De acordo com o autor, ela organizou as classes homogêneas combinando a idade cronológica, o atraso educacional, fatores sociais, deficiências psicológicas e físicas. Todos esses dados eram colhidos através de testes aplicados de acordo com seus preceitos e metodologias. Baseando nesses dados, ela também buscava explicar as consequências do fracasso escolar, citando frequência irregular dos alunos, outros fatores extra ambiente escolar e outros fatores escolares, tais como: heterogeneidade das classes, limitações das professoras. (CAMPOS, 2010).

A Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte idealizado por Helena Antipoff, é um grande marco na história da psicologia no Brasil, "recebia estudantes que pouco ou nada progrediam nos grupos escolares locais, em regime de semi-internato" O instituto realizava atendimentos especializados de profissionais da área de psicologia, funcionava também como "centro de treinamento de professores para o ensino especial e como centro de pesquisa sobre a anormalidade mental". (CAMPOS, 2010, p.67).

Com a instrumentalização da psicologia, Claparéde (1873-1940) um dos percursores dos estudos sobre a infância, desenvolveu diversas pesquisas sobre a Psicologia da Criança e Psicologia Experimental. Nessa relação entre psicologia e educação, Claparéde observa:

> A pedagogia deve, pois, partir da criança. *A escola para a criança e não mais a criança para escola*, o methodo e o programa gravitando ao redor da criança, e não mais a criança torturada em torno de um programa abstracto – tal é a revolução coperniciana (como justamente já foi chamada) e para a qual a Psychologia moderna convida o educador (1928, p.14).

Com essas palavras Claparéde (1928) institui a importância quase definitiva da psicologia para a educação escolar. Essa postura, da ciência dizer ao educador o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é ruim, dominou o pensamento pedagógico brasileiro e ainda hoje são perceptíveis os seus reflexos. Se por lado a racionalização dos padrões educacionais possibilita a melhoria em muitos aspectos do trabalho pedagógico, por vezes, ele exime o educador de suas responsabilidades por permitir que os fracassos da aprendizagem sejam atribuídos às características do indivíduo ou aos problemas estruturais de uma nação que ainda hoje é portadora de grandes deficiências.

Considerações finais

Este trabalho tem a iniciativa de poder colaborar com estudos científicos que são desenvolvidos sobre a história da educação brasileira e enfatizar principalmente as contribuições da psicologia no âmbito educacional. Sendo o foco desta pesquisa, a década de 1920 e 1930, período que se caracteriza a difusão e consolidação da Escola Nova no Brasil.

Na hipótese da renovação cívico-educacional da população brasileira, a psicologia torna-se a principal ciência a instruir esse processo. O rigor técnico e a autonomização como área do conhecimento científico, a revelou como imprescindível para a organização e sistematização do trabalho pedagógico. A Psicologia Funcional e Experimental ofereceram ao campo educacional um suporte técnico, científico e racional, por sua vez, a educação "serviu-se" como campo de estudos para propagação e difusão dos conhecimentos da ciência psicológica no Brasil e também no mundo.

O ponto principal destas reformas regionais de educação e difusão do escolanovismo no Brasil dar-se-á no ano de 1932 com a publicação do "Manifesto dos Pioneiros". Conhecido como documento oficial dos chamados "Pioneiros da Educação" ou "Educadores Profissionais", este documento pretendeu, como vimos ao longo deste trabalho, promover a organização e reorientação teórico filosófica da educação nacional, cujo objetivo principal era pensar o homem/cidadão brasileiro através de uma educação voltada a um projeto civilizatório.

Mesmo com a iniciativa necessária de reformulação do sistema educacional brasileiro, mesmo com as reformas educacionais na década de 1920, mesmo com o brilhante documento oficial dos Pioneiros da Educação, a educação promovida pelos diferentes governos ainda busca alcançar um patamar de qualidade científica, são inúmeros os problemas que nos afastam dos propósitos civilizatório dos educadores pioneiros, mas não podemos deixar de notar que ainda hoje olhamos para a educação, para a escola, com a esperança que efetivamente ela ou por meio dela seja possível reverter o quadro das desigualdades e das injustiças socais.

Assim como Lemme (2005), partilhamos da ideia que somente quando o Brasil alcançar o verdadeiro espírito democrático, em que todos seus cidadãos tenham as mesmas oportunidades, os mesmos direitos de ir e vir, os mesmos deveres cravados na Constituição, o mesmo direito à saúde, segurança e educação, poderemos realizar os ideais contidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Por fim, concluímos que são ícones da história da psicologia da educação no Brasil, a chegada da psicometria no país, os escolanovistas e suas reformas, o Manifesto dos Pioneiros, as contribuições de Lourenço Filho e Helena Antipoff, todos protagonistas da história do Brasil nos anos 1920 e 1930.

É necessário ressaltar, que novas pesquisas sobre as relações entre Psicologia e Educação no contexto da Escola Nova sejam realizadas em busca mais elementos que contribuam para explicar a importância da psicologia e sua história no campo educacional brasileiro. Retornar e retomar as reflexões acerca dessa questão é um exercício fundamental para aqueles que esperam mais tanto da psicologia quanto da pedagogia no que concerne à formação da humanidade.

Referências bibliogràficas

1. ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *A Psicologia no Brasil*: Leitura histórica sobre sua constituição. 5. ed. - São Paulo: EDUC PUC-SP, 2014.
2. _____, *O Processo de autonomização da psicologia no Brasil 1890/1930:* uma contribuição aos estudos em história da psicologia. Tese de doutorado. PUC-SP. 1991.
3. _____ Psicologia e Educação no Brasil: uma perspectiva histórica. *In: Anuário do GT Psicologia da Educação ANPEd. Psicologia*: análise e crítica da pratica educacional. Nº1, 2000.

4. ARAÚJO, Saulo de Freitas. *Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos*. Temas em Psicologia. Vol.17 Nº1 09-14. Ribeirão Preto. 2009.
5. CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff*. Minas Gerais. MEC. Coleção de educadores. Ed. Massangana. 2010.
6. CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, Marcos Cesar. *Memória intelectual da educação brasileira*. 2. Ed. – Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
7. CLAPARÈDE, Edouard. *A escola e a Psychologia experimental*. São Paulo. 2ªed. vol.2 Bibliotheca de Educação 1928.
8. CUNHA, Marcos Vinícius da. *A dupla natureza da Escola Nova*: Psicologia e Ciências Sociais. Caderno de Pesquisa, São Paulo, Nº88, p.64-71, 1994.
9. FREITAS, Marcos Cesar; BICCAS Marilena de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo. Biblioteca básica da história da educação brasileira; v.3. Cortez editora. 2009
10. GEBRIM, Virgínia S. *Psicologia e educação no Brasil:* uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Goiânia: Ed. UFG, 2002.
11. _____Psicologia e educação nova no Brasil: a infância nos saberes e práticas escolares. In: MIRANDA, Marília Gouvea de; RESENDE, Anita C. Azevedo. *Escritos de Psicologia, Educação e Cultura*. Goiânia: Ed. Da UCG, 2008.
12. LEMME, Paschoal. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira*. RBEP, Brasília, v.86, n.212, p.163-178, jan./abr. 2005.
13. MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação* (São Paulo, 1922-1933). Brasília, INEP/MEC, Coleção educadores, 2001.
14. PIAGET, Jean. *Pra onde vai a educação?* Rio de Janeiro. 14ª edição. Ed. José Olympio.
15. _____. *Psicologia e Educação*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 9ªedição/2ªreimpressão-2008.
16. _____. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro. 25ª ed. 3ªimpressão. Ed. Forense Universitária. 2013.
17. SILVA, Graziella Moraes Dias da. *Sociologia da sociologia da educação*: caminhos e desafios de uma *policysciense* no Brasil. (1920-1979). Bragança Paulista. EDUSF, 2002.

12.
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NOS PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA

Jhonatan Dhimmy Fraga Macedo PIVIC/CNPq
Liliane Oliveira de Lima Melo PIVIC/CNPq
Prof. Dr. Luelí Nogueira Duarte e Silva FE/UFG
Lueliduarte1963@gmail.com
dhimmy94@hotmail.com

Este texto trata-se de uma pesquisa bibliográfica que pretende analisar e discutir a produção em periódicos científicos nacionais da área da educação e da psicologia que, de alguma maneira, tratam a relação da psicologia com a temática da formação de professores, no período de 2001 (data da homologação das Diretrizes curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena) a 2011, buscando compreender a concepção da relação psicologia e educação presente nos artigos.

Ao longo do século XX, a psicologia foi à ciência mais convidada a informar, a orientar, a oferecer explicações e a servir de parâmetros à ação docente ou à prática educativa, sendo vista, inclusive em alguns momentos, como capaz de resolver todos os problemas educativos. A educação, nesse período, era concebida como campo de aplicação da psicologia e a psicologia como teoria aplicada à educação, assim predominava uma concepção da relação psicologia e educação aplicacionista, praticista e instrumental.

A emergência das abordagens de formação de professores, especialmente a perspectiva prática e crítica, na década de 1990, no Brasil, que defendiam a importância da prática e da pesquisa do professor, sendo a prática concebida como local de formação e produção de conhecimentos e a teoria como conhecimento auto-referido a prática (CARR; KEMMIS, 1988; ZEICHNER, 2008), municiaram a reforma educacional e desencadearam uma série de mudanças nos cursos de formação de professores, reacendendo debates, acirrando dilemas e impondo desafios a relação psicologia e educação.

Esse entendimento justifica a necessidade de se analisar nos periódicos científicos da área da Educação e da Psicologia, a concepção de psicologia da educação presente nos artigos que, de alguma maneira, estabelecem um vínculo entre psicologia e formação de professores. Nesse sentido, questiona-se como a literatura especializada destas áreas formulam a relação psicologia e educação?

Relações históricas entre psicologia e educação

Para se melhor compreender a trajetória da relação entre Psicologia e Educação no Brasil, pode-se eleger alguns momentos históricos significativos que expressam as contribuições e os limites dessa relação. Alguns estudiosos da área da psicologia da educação têm evidenciado que os saberes psicológicos sempre estiveram presentes nas concepções e nas práticas educativas, bem como na formação de professores.

Antunes (2011) indica a presença dos saberes psicológicos a partir dos seguintes períodos: 1- Pré-institucionalização (Período Colonial); 2 – Institucional (século XIX); 3 – Autonomização (1890-1930); 4- Consolidação (1930-1962); 5 – Profissionalização (1962 em diante). A autora analisa que pela amplitude das ações e pelo compromisso social assumido pela psicologia nos últimos anos, esse momento atual pode-se constituir em um novo período histórico desta ciência, fato que implica outras formas de se relacionar com a educação. As mudanças nas concepções de formação de professores, em particular as que enfatizam a prática e a pesquisa do professor, também, por sua vez, podem desencadear outras formas de compreensão e de articulação entre psicologia e educação.

Segundo Rodrigues (2006), no período colonial no processo de formação territorial, já existiam traços da presença de saberes psicológicos. Esses saberes apareciam articulados a educação, por meio de temas como "aprendizagem, desenvolvimento psicológico, motivação, jogos infantis, controle de comportamento, prêmios e castigos, personalidade, educação infantil e educação indígena" (ANTUNES, 2011, p. 14).

No século XIX, esses saberes já apresentavam uma relação direta com o campo da medicina. De acordo com Rodrigues (2009), embora seus primeiros traços aparecessem relacionados a medicina, foi no terreno educacional que a psicologia encontrou seu espaço de desenvolvimento e consolidação. "As mais importantes fontes para a produção de saberes psicológicos no século XIX foram as instituições de ensino superior, secundário e normal e algumas instituições de caráter médico, criadas a partir da vinda da Corte Portuguesa para o Brasil". (ANTUNES, 2011, p. 16).

Desde muito antes do surgimento da psicologia científica, o conhecimento psicológico já desempenhava um papel relevante para fundamentar propostas no campo da educação. Antunes (2011) e Miranda (2008), entre outras, defendem a ideia que, ao longo do século XX, a psicologia serviu como teoria explicativa a todos os fenômenos educativos e como um aporte teórico que orientava e fundamentava as práticas escolares e a formação de professores.

Foi em decorrência dos movimentos pela modernização do Brasil, que a Educação passou a ocupar um lugar importante nesse projeto e a psicologia começou a aparecer como fundamento

científico da educação. Por volta do ano de 1920, no campo da educação, as influências de pressupostos psicológicos passaram a ser sustentado pelas discussões trazidas pela Escola Nova, "[...] nesse momento, a atribuição de um novo enfoque à educação, passa a adotar métodos de ensino que influenciados por concepções educacionais escolanovistas, tomavam o educando como cerne da relação ensino-aprendizagem" (RODRIGUES, 2009, p.143).

A educação advinda desse enfoque promoveu mudanças no contexto das propostas pedagógicas, ou seja, a educação passou a ser a responsável pela adaptação dos indivíduos à sociedade, nos quais o professor, os métodos de ensino, os indivíduos e o conhecimento assumiram novos papéis. Diante desse enfoque, os meios para recompensar os alunos eram baseados em vários critérios, entre eles, os elogios, a elevação das notas e a reclusão eram os mais destacados. Essa reforma no ensino tinha como teoria, métodos e práticas alicerçadas em formulações de autores como Dewey, Pestalozzi, Claparède, Montessori, entre outros.

Essa nova concepção de educação abrangia o deslocamento do professor para o educando; dos conteúdos para os procedimentos pedagógicos; da lógica para a psicologia. Assim, as escolas normais "tornaram-se o campo por excelência para o ensino de Psicologia, permanecendo após a década de 1930 e dando as bases para os futuros cursos de Pedagogia das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), nos quais a Psicologia tornou-se disciplina do ensino superior, como também ocorria nos cursos de Filosofia". (ANTUNES, 2011, p. 19).

Passado algumas décadas, em especial no ano de 1962, uma nova mudança aconteceu. A psicologia se consolidou, surgindo a criação dos primeiros cursos de Psicologia no Brasil. Para Rodrigues (2009, p.138), esse período vai ser marcado também pela "adoção de referenciais teóricos criados no interior desse campo por outras áreas do conhecimento no que diz respeito à formação do profissional em psicologia".

Os conhecimentos produzidos pela psicologia nesse momento eram voltados aos processos do desenvolvimento e da aprendizagem, portanto, tornando esses importantes aportes teóricos orientadores da didática e das metodologias de ensino e na prescrição de práticas educativas. A psicologia conforme foi ganhando espaço na educação, passou a ser vista como um instrumento aplicacionista para o campo educacional, ou seja, ela passou a ser vista como a ciência que teria como finalidade nortear a ação pedagógica, explicar e justificar o fracasso escolar e fornecer as soluções aos problemas educacionais.

Para Antunes, nesse período, "é inegável a profunda articulação entre a Psicologia e a Educação" (2011, p. 23), tornando-se a psicologia o principal fundamento científico da educação,

sendo considerada por muitos como "a" ciência da educação.É de consenso entre estudiosos que a Educação é uma prática social e histórica, cuja complexidade não pode ser apreendida por uma única ciência. Para tentar compreendê-la é preciso considerar as contribuições das mais diversas áreas de conhecimento. Por ser a educação um fenômeno assim tão amplo e complexo, sustenta-se que nenhuma área do conhecimento por si só será capaz de servir de base teórica as práticas educativas e fornecer uma compreensão satisfatória.

Entretanto, as contribuições da Psicologia à Educação são inegáveis, apesar das críticas ao psicologismo. Essa afirmação corresponde a importância de se compreender o homem em sua concretude, em sua totalidade, o homem como um ser historicamente construído. Essa necessidade de conhecer o homem em todas suas dimensões envolve conceitos, pressupostos e concepções oriundos da psicologia. É, nesse sentido, portanto que em muitas das produções científicas elaboradas na área da educação e da psicologia encontram-se o uso de conceitos, termos e concepções psicológicos ora claramente, ora implicitamente explicitados, utilizados para nortear, orientar, servir de parâmetro as concepções e práticas de formação de professores, bem como para oportunizar reflexões e intervenções sobre o trabalho docente.

Pode-se afirmar que na contemporaneidade há várias abordagens teóricas psicológicas que têm norteado o campo da formação de professores, por meio de ideias, conceitos e concepções, constituindo formas de compreender o ensino, o currículo, o papel do professor, do aluno, do conhecimento e da pesquisa.

Recentemente, com a emergência das abordagens de formação de professores, particularmente perspectiva prática e perspectiva crítica, que valorizam a pesquisa do professor, concebendo a prática como local de formação e produção de conhecimento e a teoria como conhecimento auto-referido e imediatista que advém dessa prática, tornou-se urgente investigar como o meio educacional incorpora esse ideário sobre formação de professores, na medida em que essa concepção da relação entre teoria e prática implica certo entendimento das aproximações entre conhecimentos psicológicos, prática educativa e formação de professores (SILVA, 2013).

Nesse sentido, pode-se supor que essas novas abordagens que valorizam a pesquisa do professor, implicam também certa concepção da relação entre psicologia e educação, na medida em que a centralidade do processo educacional passa a ser a aprendizagem do professor, traduzida pela pesquisa que o professor realiza em sua sala de aula, para tanto a prática passa a ser vista como local de formação e a teoria valorizada é aquela imediatamente referida à prática educativa.

Uma das maneiras de se investigar e apreender a concepção da relação psicologia e educação na literatura pedagógica brasileira é proceder uma análise crítica da literatura da área da educação e da psicologia para mapear e apreender o que se tem produzido sobre a formação de professores e como vem se dando a formulação dessa concepção.

Metodologia

Inicialmente foi realizada a seleção dos periódicos da área da educação e da psicologia, de acordo com o critério do Qualis/Capes (A1, A2 e B1), referentes ao ano de 2012. Esse levantamento bibliográfico selecionou um total de 17 periódicos da área da educação e, nesses, foram selecionados 343 artigos que, em alguma medida, articulavam psicologia e formação de professores. Foram selecionados também 19 periódicos da área da psicologia e 89 artigos. Foi realizado também, nessas etapas, o preenchimento de uma Planilha de Identificação de todos esses artigos, constituindo um banco de dados de artigos sobre formação de professores que buscam inspiração ou articulação com a psicologia.

Em segundo momento, analisou-se a produção acadêmica e científica de três periódicos significativos da área da educação, sendo selecionados: *Educação em Revista* (UFMG); *Educação e Pesquisa* (USP) e *Revista Brasileira de Educação* (Anped), de acordo com o critério da representatividade dos cursos de pós-graduação por região do país, e também de instituições e associações que produzem e socializam conhecimentos psicológicos.

Quadro 1- Periódicos Selecionados da área da Educação

Quant.	Periódicos da área da Educação	Nº de artigos
1	Educação e Pesquisa (USP)	24 artigos
2	Educação em Revista (UFMG)	9 artigos
3	Revista Brasileira de Educação (ANPED)	12 artigos
Total		**45**

Fonte: Scielo <http://www.scielo.org/php/index.php> Ano 2013

Nesses três periódicos foram selecionados 45 artigos, por meio da leitura dos resumos. É importante salientar que nos resumos lidos, os dados, muitas vezes, se apresentavam de modo pouco claro para se apreender as vinculações entre formação de professores e psicologia. Alguns resumos foram selecionados em razão do uso de termos, conceitos, ideias, ou alguma referência, mesmo que

implícita, a conhecimentos psicológicos. Essa foi também uma das razões que se objetivava a necessidade de ler na íntegra 15% dos artigos selecionados. Em seguida, realizou-se a seleção da amostra de 15% dos artigos. Dessa seleção, tem-se:

- *Educação e Pesquisa (USP)* - 24 artigos – 15% = total 4 artigos
- *Educação em Revista (UFMG)* – 09 artigos – 15% = total 2 artigos
- *Revista Brasileira de Educação (ANPED)* – 12 artigos - 15% = total 2 artigos

Dos (19) periódicos da psicologia foram selecionados cinco para comporem a amostra, de acordo com os mesmos critérios, sendo: *Arquivos Brasileiros de Psicologia* (UFRJ); *Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE); *Psicologia* (USP) e *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (UnB) e *Estudos de Psicologia* (UFRN). Feita tal seleção dos periódicos, selecionou-se, em seguida, por meio da leitura dos resumos, 38 artigos que, de algum modo, relacionavam psicologia e formação de professores.

Quadro 2 - Periódicos selecionados da área da Psicologia

Periódicos	**Total**	**Valor 15%**
Arquivos Brasileiros de Psicologia (UFRJ)	07	02
Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)	25	04
Psicologia Teoria e Pesquisa (UnB)	03	01
Psicologia (USP)	02	01
Estudos de Psicologia (UFRN)	01	01
Total	**38 artigos**	**09 artigos**

A tabela acima representa tanto os periódicos selecionados como a divisão estatística da quantidade de textos selecionados dos cinco periódicos, isto é, os 15% da amostra lida e analisada.

Análise dos dados dos periódicos selecionados da área da educação

Aquino e Mussi (2001) apresentam algumas propostas de formação de professores em serviço na atualidade, vinculados a uma abordagem reflexiva sobre a profissão, com o objetivo de conferir

visibilidade e os efeitos que a prática formativa concreta vem produzindo na profissionalidade docente. Para eles, as ideias desenvolvidas inscrevem-se no campo conceitual da psicologia institucional.

Os autores tomam como referencial teórico, autores como Schön e Zeichner, autores que tratam da formação de professores e propõem uma abordagem reflexiva na formação docente. Fazem ainda uma reflexão sobre a questão da subjetividade dos professores.

Pode se afirmar que há no artigo a presença da psicologia de forma explícita, embora não seja nomeada. Em relação a concepção da relação psicologia e educação, supõe-se que a psicologia é vista como justificativa teórica para embasar as concepções e práticas de formação de professores da perspectiva prática e crítica.

Sadalla e Larocca (2004) tem como tese argumentativa uma proposta que se pauta em analisar por meio do instrumento - autoscópia - a condição do sujeito em sua própria profissão, promovendo, portanto, além da avaliação de si, também a autonomia do seu pensar e fazer. Diante desse argumento, as autoras enfatizam a necessidade de se formar sujeitos reflexivos. Para tanto, consideram a autoscópia um instrumento indispensável à formação, e se, utilizado de maneira responsável, é capaz de promover uma formação reflexiva dos sujeitos sobre e na prática.

Não há uma psicologia explícita, mas há presença de saberes psicológicos, como a ideia de sujeito ativo e construtor de conhecimentos. Visto que as autoras sugerem que o professor torna-se por meio desse procedimento autoscópio sujeito/objeto de sua própria aprendizagem. Em relação a concepção de psicologia e educação, verifica-se uma psicologia como justificativa teórica de concepções e práticas de formação de professores.

Riolfi e Alaminos (2007) estudam os mecanismos de identificação do professor universitário, partem do princípio que a formação deste professor deve ser diferenciada e que, portanto, os sujeitos imersos e interessados nessa profissão devem adquirir ao longo da sua formação, especificidades próprias para a função. Recorrem ao conceito de identificação — tal qual é visto na psicanálise de orientação lacaniana — para elucidar a experiência decorrida no âmbito do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), ao longo de 2005, na Faculdade de FLCH da USP.

No decorrer do texto, percebe-se claramente a referência aos conceitos psicanalíticos para fundamentarem sua tese. Diante do exposto, nota-se que a psicologia continua a fundamentar e servir de suporte para se refletir sobre o ser e o fazer professor, ou seja, fundamentar concepções e práticas de formação. Nesse caso, a psicologia, em particular a psicanálise, soa como aporte teórico capaz de fornecer conceitos, ideias e pressupostos necessários para que os sujeitos se tornem docentes

universitários, de modo a criar um espaço próprio para o exercício da docência e a possibilidade da reinvenção de si próprio.

Beltrame (2002) trata de questões relacionadas a experiência de professores e professoras das escolas de assentamento organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra-MST, no oeste catarinense.

Um dos seus argumentos é considerar o saber advindo das práticas e das experiências. Para ela, o professor como sujeito no exercício de sua função acumula saberes para além de seus conhecimentos formais. Essas experiências, por sua vez, tornam-se, na prática educacional, conhecimentos, sendo assim, esses conhecimentos são utilizados no cotidiano da prática do professor.

Segundo esses argumentos, a formação docente é vista como continuada e, portanto acontecerá, especialmente via experiência. Diante do exposto, pode se inferir que há no texto, de forma implícita, a presença de ideias e de pressupostos da psicologia. Essa psicologia pode ser percebida nos argumentos da autora, quando essa afirma que a subjetividade dos sujeitos pode ser moldada cotidianamente por meio das experiências vivenciadas, podendo interferir nas práticas profissionais. Outro indício da psicologia é a menção a Alberto Melucci e sua teoria sobre formação de identidade e movimentos sociais.

Mattozzi (2008) discute a ideia de que é preciso uma reformulação nos currículos das disciplinas de história. Para tanto, sugere que deve ser introduzido propostas que contribuam para a formação histórica de crianças e jovens, promovendo aos mesmos a capacidade de relacionar os conhecimentos do presente e do passado. Como argumentos para elaboração desse artigo, o autor parte da ideia que introduzir no currículo de história concepções que abarquem objetivos de ensinar o educando a passagem dos usos dos bens à concepção do patrimônio no curso da história, tem como objetivo formar jovens mais críticos e responsáveis com a sociedade em que estão inseridos.

Mattozzi (2008) se fundamenta em várias concepções, entre elas, de Gardner. Devido a presença de Gardner e de sua teoria das Múltiplas inteligências, além da menção a teorias da aprendizagem fundamentando a proposta de Mattozzi (2008), pode se perceber a presença de uma psicologia explícita. Em relação a concepção de psicologia e educação, verifica-se uma recorrência a psicologia como um aporte teórico importante para fundamentar a prática do professor. Em certa medida, pode-se supor uma psicologia que justifica a adoção de práticas.

Freitas (2010) utiliza-se de uma pesquisa embasada na psicologia histórico-cultural para promover uma reflexão a cerca das práticas e da formação de professores a partir do uso das tecnologias.

A autora justifica a escolha do referencial teórico de Vigotsky (1991), visto que, para ela, "partindo dos conceitos de instrumentos materiais (ferramentas) e instrumentos psicológicos (signos) propostos por Vygotsky (1991), compreendo que essas tecnologias são, ao mesmo tempo, instrumento técnico e simbólico [...]". (FREITAS, 2010, p.337). Enfatiza que o professor é um sujeito que aprende e isto acontece o tempo todo, pois está convivendo com outros sujeitos e, portanto suas atitudes e conhecimentos precisam o tempo todo estar em transformação, acompanhando o movimento do momento. Presumisse que a psicologia histórico-cultural de Vigostky fundamenta a reflexão das práticas de professores.

Asbahr (2005) recorre as contribuições da Teoria Psicológica da Atividade para pensar as atividades pedagógicas do docente. Recorre a Vigotski, Leontiev, Luria, Davidov, entre outros. É evidente, ao longo de todo o texto, as referências a Teoria da Atividade e seus principais representantes, bem como conceitos e ideias como aporte teórico para se pensar a formação de professores. Assim, nesse texto, a psicologia se apresenta de forma explicita norteando fundamentando a educação e a formação de professores. Freitas e Fiorentini (2008) têm como tema o estudo sobre a formação de professor para a disciplina de matemática. Os autores se embasam em conceitos teóricos advindos de autores como Bruner; Kramer; Larrosa; Freitas; Bakhtin. Pode-se inferir que o texto privilegia como fundamento a corrente histórico-cultural, mesmo assim se vale de aportes e conceitos advindos da psicologia cognitiva. Em síntese, pode se concluir que recorrem a psicologia para embasar e também justificar suas ideias sobre a formação de professores.

Análise dos dados dos periódicos selecionados da Psicologia

Nos periódicos da área de psicologia, a psicologia aparece claramente, de maneira explicita, sendo inclusive possível identificar o referencial teórico que fundamenta a proposta dos autores. O texto de Reis e Camargo (2008) é o único de nossa amostra em que o referencial teórico não é claramente explicitado. Um determinado referencial teórico se apresenta com maior frequência nos trabalhos analisados, sendo este a teoria histórica cultural do psicólogo soviético Lev Seminovich Vigotski (ROTHEBERG, 2006; LEITE & ARANHA, 2005; PASCUAL & JUSTA, 2009; AGUIAR & SOARES, 2008). A teoria das Representações Sociais de Jean Claude-Abric também aparece na análise realizada (PULLIN, 2010), junto ao Cognitivismo de autores como Coll, Ausubel e Brunner (ALMEIDA, 2002).

Almeida (2002) também faz referencias a Piaget e a seus métodos de aprendizagem ativa, indicando que sua teoria psicogenética ainda é vista como um fundamento importante na educação.

Por fim, identificamos também referências à *Abordagem Ecológica do Desenvolvimento*, de Urie Bronfenbrenner, além da *Psicologia Positiva* de Keyes & Haidt (AMPARO, 2008). Na análise dos trabalhos nota-se que alguns termos surgem com considerável frequência ao longo dos textos, sendo eles "aprendizagem", "cognição", "formação" e "crítica", inclusive, indicando apropriações de termos e conceitos específicos da psicologia, como "aprendizagem" e "cognição".

No que diz respeito a concepção da relação psicologia e educação presente nos artigos e dos usos feitos da psicologia, pode-se identificar três formas: como aplicação direta (ALMEIDA, 2002), como suporte para a fundamentação teórica da formação de professores (ROTHBERG, 2006; PASCUAL & JUSTA, 2009; PULLIN, 2010; AGUIAR & SOARES, 2008; REIS & CAMARGO, 2008) e como forma de fomentar a reflexão docente acerca de sua prática (LEITE & ARANHA, 2005; AMPARO, 2008).

Conclusão

Pode-se concluir que a psicologia ainda se apresenta como um referencial importante na orientação, na prescrição, na fundamentação, na reflexão da prática educacional, bem como na formação de professores. Nos periódicos da área da educação e da psicologia, inclusive, de modo geral, os referenciais psicológicos aparecem claramente explicitados, sendo a Abordagem Histórico Cultural de Vigotski o aporte teórico mais citado. Apesar de identificarmos uma concepção instrumental e aplicacionista da relação psicologia e educação, essa não é mais a concepção predominante. Verifica-se, de 2001 a 2011, outras formas de compreensão da relação psicologia e educação: como suporte para a fundamentação teórica da formação de professores e como forma de fomentar a reflexão docente acerca de sua prática.

Esses dados mostram a importância de estudos na modalidade estado do conhecimento, por permitirem uma melhor compreensão da área de conhecimento, de seus temas, referenciais teóricos e metodológicos, bem como de suas lacunas e desafios, como foi o caso deste estudo sobre a área da psicologia, e, em particular, na sua estreita relação com a educação.

Referências

1. ANTUNES, M. A. M. *Psicologia e Educação no Brasil:* uma análise histórica. In: AZZI, R. G; GIANFALDONI, M. H. T. A (orgs). *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 9-31.
2. AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica. *Psicol. Esc. Educ*. (Impr.) [online]. vol.12, n.1, 2008, p. 221-234.

3. ALMEIDA, Leandro S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicol. Esc. Educ*. (Impr.) [online]. vol.6, n.2, 2002, p. 155-165.
4. AMPARO, Deise Matos do; GALVAO, Afonso Celso Tanus; CARDENAS, Carmen and KOLLER, Sílvia Helena. A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Psicol. Esc. Educ*. (Impr.) [online]. 2008, vol.12, n.1, p. 69-88.
5. AQUINO, Julio Groppa e MUSSI, Mônica Cristina. *As vicissitudes da formação docente em serviço:* a proposta reflexiva em debate. *Educ. Pesqui*. [online]. 2001, vol.27, n.2, pp. 211-227.
6. ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. *A pesquisa sobre a atividade pedagógica:* contribuições da teoria da atividade. *Rev. Bras. Educ*.[online]. 2005, n.29, pp. 108-118..
7. BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. *Formação de professores na prática política do MST:* a construção da consciência orgulhosa. *Educ. Pesqui*.[online]. 2002, vol.28, n.2, pp. 129-145.
8. CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen. *Teoria critica de la ensenanza*. Barcelona, Espanha: Ediciones Martinez Roca, 1988.
9. CAPES. Portal de Periódicos da Capes. Disponível em: www.periodicoscapes.gov.br. Acesso em: 26 de out. de 2012.
10. DURAES, Sarah Jane Alves. *Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. Educ. Pesqui*. [online]. 2011, vol.37, n.3, pp. 465-480.
11. FREITAS, Maria Teresa. *Letramento digital e formação de professores*. *Educ. rev*. [online]. 2010, vol.26, n.3, pp. 335-352.
12. FREITAS, Maria Teresa Menezes e FIORENTINI, Dario. *Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática. Rev. Bras. Educ*. [online]. 2008, vol.13, n.37, pp. 138-149.
13. LEITE, Lucia Pereira; ARANHA, Maria Salete Fábio. Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. *Psic.: Teor. e Pesq*. [online]. vol.21, n.2, 2005, p. 207-215.
14. LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 2. Ed. Madrid: Morata, 1997.
15. MATTOZZI, Ivo. *Currículo de História e educação para o patrimônio*. *Educ. rev*. [online]. 2008, n.47, pp. 135-155.
16. MIRANDA, M. G. *A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática*. In: MIRANDA, M. G.; RESENDE, A.C. (Orgs.). *Escritos de psicologia, educação e cultura*. Goiânia, Editora UCG, 2008.
17. PASCUAL, Jesus Garcia, JUSTA, Rômulo. A aprendizagem inventiva no ensino de Psicologia. *Arquivos Brasileiros de Psicologia* (UFRJ. 2003). vol. 61, n: 3, 2009.
18. PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Valoração da leitura por recém-ingressos em Pedagogia: reflexões para a prática docente. *Arquivos Brasileiros de Psicologia* (UFRJ. 2003). vol. 62, n. 3, 2010.
19. RIOLFI, Claudia Rosa e ALAMINOS, Cláudia. *Os pontos de virada na formação do professor universitário:* um estudo sobre o mecanismo da identificação. *Educ. Pesqui*. [online]. 2007, vol.33, n.2, pp. 297-310.
20. REIS, Maria das Graças Faustino e CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. *Psicol. Esc. Educ*. (Impr.) [online]. vol.12, n.1, 2008, p. 89-100.
21. RODRIGUES, A. B. Historia da Psicologia em Goiás. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, vol. 17, n° 1, 2009, p. 135-150.
22. ROTHBERG, Danilo. Aprender a aprender, educação superior e desenvolvimento moral. *Psicol*. USP [online]. vol.17, n.2, 2006, p. 85-111.
23. SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão e LAROCCA, Priscila. *Autoscopia:* um procedimento de pesquisa e de formação. *Educ. Pesqui*. [online]. 2004, vol.30, n.3, pp. 419-433.
24. SciELO: scientific eletronic library online. Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php >. Acesso em: jan/2014.
25. _____. *Formação de professores*: dilemas e desafios da relação teoria e prática. Curitiba: Appris, 2013.
26. ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio\ago, 2008.

13.
LICENCIATURA EM PSICOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES CRÍTICAS DO SABER PSICOLÓGICO À EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Nayara Ruben Calaça di Menezes
nayararuben@hotmail.com
Ulli Bovo Oliveira
ulli_bovo@hotmail.com
Pollyanna Peres dos Santos
pollyannapsmedeiros@hotmail.com
Déborah de Souza Guimarães
xdeborahguimaraesx@hotmail.com
Profa. Dra. Sheila Daniela Medeiros dos Santos
sheiladmsantos@gmail.com
Faculdade de Educação – UFG

Introdução

O presente trabalho advém das intervenções que foram realizadas em uma instituição de educação não-formal, localizada no município de Goiânia, ao longo do primeiro semestre de 2015. A produção está vinculada à realização da disciplina de Estágio Supervisionado em Formação do Professor em Psicologia I, ministrada no sétimo período do curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás.

O público alvo trata-se de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, em sua maioria, são idosos que se encontram em processo de alfabetização. Acrescenta-se a isso que o grupo é bastante heterogêneo e que grande parte dos alunos possuem limitações orgânicas para além do próprio envelhecimento que comprometem o processo de aprendizado. Destaca-se ainda que os sujeitos alvo das intervenções encontram-se em momentos particulares do processo de alfabetização.

Para a efetivação do presente trabalho optou-se pelo método qualitativo de pesquisa, tendo em vista a sua preocupação com um nível da realidade que não pode ser reduzido à quantificação de variáveis. Nesse sentido, conforme aponta Minayo (1997) tal método visa atingir essencialmente o campo dos significados, crenças, valores e atitudes presentes nas relações sociais e que podem ser extraídos em toda sua riqueza e possibilidades.

Segundo Bogdan e Biklen (1982 citado por Lüdke e André, 1986) existem variados aspectos que delineiam o método de investigação qualitativo. Nesse sentido, os autores ressaltam que na pesquisa qualitativa a fonte direta de obtenção de dados advém do ambiente natural e tem o pesquisador como próprio instrumento. Assim a realização do presente estudo supôs o contato direto com o campo e situação ao qual foi investigada. A aproximação com o espaço de pesquisa permitiu observar a dinâmica do local, possibilitando ainda atentar a aspectos que estão relacionados

especificamente ao contexto estudado tais como as pessoas, os gestos, a linguagem empregada, entre outros.

Bogdan e Biklen (1982 citado por Lüdke e André, 1986) destacam que os elementos colhidos na pesquisa são predominantemente descritivos, nesse sentido, os dados observados na presente pesquisa foram ricos em detalhes envolvendo descrições de pessoas, lugares e situações. Buscou-se considerar o maior número de detalhes existentes na situação investigada uma vez que a presença de certos aspectos pode contribuir para a compreensão do problema de pesquisa estudado. Nessa perspectiva, considerou-se que todos os dados do contexto analisado foram relevantes para a realização do trabalho. Os autores anteriormente citados ainda apontam que no método de investigação qualitativo a preocupação com o processo é maior do que com produto, sendo assim, o pesquisador deve conferir especial atenção aos significados e sentidos que as pessoas dão para a vida e as coisas à sua volta.

Minayo (1997) aponta que o método qualitativo de estudo visa compreender a realidade humana vivida socialmente, para isso deve-se aprofundar no mundo dos significados e das relações humanas que escapam ao método de estudo quantitativo. Bogdan e Biklen (1982 citado por Lüdke e André, 1986) salientam que existe a tendência de seguir um processo indutivo na análise de dados qualitativos para que assim possa ser definido e delimitado o contexto social. Nesse sentido, o pesquisador busca compreender o fenômeno tal como ele ocorre, evitando a imposição de expectativas pré-existentes frente à realidade estudada.

Diante de tais ponderações, o presente trabalho preocupou-se em focar principalmente a complexidade do campo de estudo destacando sua dinâmica de funcionamento nas atividades realizadas e os processos de interações sociais cotidianamente construídos. Nesse sentido, buscou-se em todo momento a preocupação de resgatar a perspectiva dos sujeitos que frequentam a instituição visando com isso compreender e trabalhar as vivências, experiências, representações sociais presentes no local como também a compreensão das estruturas e instituições, como resultado da ação humana objetiva.

A referida intervenção teve como objetivo primordial realizar a observação, a descrição e a análise do cotidiano educacional para que fosse possível compreender a realidade dos alunos da EJA da organização em questão. Desse modo, tornou-se viável a produção de questionamentos acerca das contribuições do conhecimento psicológico para a prática pedagógica em entidades de ensino - no caso, de educação não-formal.

Outra finalidade da intervenção foi a criação de novas propostas educativas possibilitando a vivência de espaços e processos de ensino diferenciados em busca do desenvolvimento de condições favoráveis à construção do conhecimento. Além disso, tais metas geraram condições para que a formação de professores em Psicologia se tornasse exequível.

A partir destas considerações, este trabalho pauta-se no referencial teórico de Debert (1998, 1999) e Groisman (1999), uma vez que esses autores trabalham a temática velhice, abordando sua evolução histórica e suas atuais configurações, além de buscar novas formas de compreensão do processo de envelhecimento.

Desse modo, o presente trabalho primeiramente apresenta uma discussão teórica sobre as diversas modalidades de educação, enfatizando a educação não-formal, e sobre as peculiaridades da EJA e da terceira idade como um todo. Em seguida apresenta a análise das observações e intervenções realizadas e os principais entraves encontrados.

Por fim, além de tornar possível a formação de professores de Psicologia, enfatizando a relação entre a instituição educativa, o indivíduo e a sociedade pretende-se com este trabalho contribuir para desvendar os pressupostos ideológicos e os estigmas contidos no discurso da velhice na contemporaneidade. Esta é uma questão que merece destaque pelas diversas transformações históricas permeadas de juízos de valor a que tem sido submetido este grupo etário, sendo criadas categorias identitárias ao indivíduo que passa pelo processo do envelhecimento.

Contextualização

Segundo Gohn (2006, p.28) existem três formas de educação que se diferenciam entre si, a primeira delas é a educação formal constituída enquanto aquela que possui seus conteúdos previamente demarcados; a informal em que os sujeitos aprendem por meio do processo de socialização entre si e finalmente a educação não-formal seria aquela educação que ocorre via processos de compartilhamento de experiências em meio a espaços e ações coletivas, de tal forma a auxiliar os indivíduos a se tornarem cidadãos ao permitirem o conhecimento sobre o mundo que os circunda e as suas relações sociais. Dessa forma, na acepção de Gohn (2006), o local em que foi realizado este estudo se caracteriza como uma instituição de educação não-formal.

Essa forma de educação não-formal, presente na instituição, não é organizada por séries, idade ou conteúdos, já que visa trabalhar sobre aspectos subjetivos do grupo, desenvolvendo laços de pertencimento e de identidade, podendo também colaborar para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, conforme salienta Gohn (2006). Para a realização de todos esses objetivos é de fundamental

importância a existência de relações consolidadas e a identificação de interesses comuns entre os membros.

A metodologia de trabalho na instituição de educação não-formal opera através da cultura dos indivíduos e dos grupos, logo, conforme Gohn (2006) aponta, o método nasce a partir da problematização da vida cotidiana e não se subordina às estruturas burocráticas presentes na educação formal. Assim, os conteúdos a serem trabalhados na instituição emergem a partir dos temas, desafios e necessidades que surgem durante o processo de interação.

É preciso ressaltar que a educação não-formal não compete com a educação formal, mas que ambas devem desenvolver um papel de complementariedade. Logo, segundo a autora, a educação não-formal desempenha um papel fundamental na educação para a cidadania, justiça social, direitos, liberdade, democracia e respeito às diferenças mediante a responsabilidade para com o outro, além de se preocupar com o universal e não com particularismos visando à transformação da realidade social.

Portanto, na instituição de educação não-formal onde esse estudo se concretizou, através do contato e interação com os estudantes idosos da EJA foi possível elaborar formas de ministrar as aulas e conteúdos que teriam relação com a realidade vivida por eles e que assim permitiriam a aprendizagem. Além disso, foi possível compreender também as necessidades e limites do grupo envolvido no processo, a partir da relação com a prática e do cotidiano social.

Os Idosos na EJA

A instituição de educação não-formal, local onde foi realizado o presente trabalho, é frequentada pela comunidade que reside nas proximidades e pelos profissionais que trabalham na mesma. Assim, o público é variado, perpassando as mais diversas faixas etárias, desde crianças até idosos. O local recebe uma verba limitada do governo e realiza alguns eventos e atividades que fazem da instituição uma referência para a comunidade, uma vez que está sempre auxiliando-a de alguma maneira. Os frequentadores da instituição são, em geral, de uma classe economicamente desfavorecida e por isso dependem dos serviços oferecidos pela mesma, como auxílio médico, psicológico, fisioterápico, jurídico entre outros. Dessa forma, denota-se o papel que a instituição assume no sentido de auxiliar na complementação das várias necessidades no âmbito biológico, social e individual de seus frequentadores.

No que diz respeito aos idosos - público alvo deste estudo - sabe-se que vivenciam um período da vida em que ocorrem várias mudanças de ordem social e biológica e que, segundo Zimerman

(2000), a partir desse momento do desenvolvimento é possível perceber o quanto o corpo começa a perder a sua autonomia, de tal maneira que o controle sobre si seja contestado pelo tempo.

Este período e suas peculiaridades tem sido objeto de estudo de diversos campos do conhecimento, dentre eles a Psicologia. Tais campos do conhecimento, por sua vez, têm como objetivo melhor analisar, problematizar e propor novas formas de compreensão e visão acerca do envelhecimento (Silva, 2008).

O período da vida conhecido como velhice, além de ser na maioria das vezes pouco valorizado, frente às exigências do 'ideal' de juventude imposto pela sociedade contemporânea, possui a peculiaridade de ser pouco estudado. Este fato traz prejuízos substanciais diante da possibilidade de desenvolver maneiras de incluir estes sujeitos na sociedade.

Cumpre lembrar que, em geral, os idosos são negligenciados até mesmo em suas próprias famílias, ao vislumbrarem a escola como uma oportunidade de sentirem-se úteis e de realizarem um direito que não lhes foi possibilitado: o da alfabetização.

Outro aspecto imprescindível de ser mencionado diz respeito às denominações: idoso, velhice e terceira idade, presentes na sociedade contemporânea.

Segundo Silva (2008) o surgimento do termo terceira idade é resultado de um processo complexo que está relacionado a diversos fatores entre eles os interesses econômicos e político, assim como as mudanças nas práticas sociais.

Silva (2008) aponta que a formação da identidade etária da velhice foi associada em um primeiro momento à invalidez dos sujeitos de continuar exercendo a mesma capacidade no trabalho. Logo ser aposentado estaria diretamente relacionado à incapacidade e ociosidade. Ultimamente tem-se lutado para desfazer tais associações negativas ao processo de envelhecimento em razão das consequências sociais e psicológicas advindas dessa estigmatização. Porém, percebe-se que ainda recentemente 'as campanhas pelos direitos à aposentadoria utilizam intensamente as definições depreciativas da velhice oriundas do discurso geriátrico, tomando-as como estratégia para reivindicar a instalação de políticas de atenção à velhice' (Silva, 2008, p.160). Deste modo, observa-se que atualmente se por um lado há uma tentativa de criar discursos sociais positivos acerca da terceira idade, por outro ainda é recorrente a utilização de representações negativas acerca da velhice enquanto símbolo da degeneração física e da invalidez.

De acordo com Groisman e Debert (1999, citado por Silva, 2008), as décadas de 1960 e 1970 se constituíram enquanto momento mais marcante para a história da velhice, uma vez que posterior a esse momento, a velhice passou a ser pensada como um problema coletivo que adquiriu maior

visibilidade social. Tal destaque também ocorreu em razão do aumento considerável na população de idosos. Entretanto, por mais que tal dado seja relevante, Debert (1999, citado por Silva, 2008, p. 161) aponta a contribuição de outros fatores que culminaram na socialização do envelhecimento, entre eles a institucionalização generalizada das aposentadorias e suas consequências econômicas que segundo Silva (2008) incidiu sobre a 'estrutura das empresas privadas, das famílias e, sobretudo, do Estado, que passou a se responsabilizar por um contingente muito maior de sujeitos'.

Segundo Silva (2008) o surgimento da nova concepção e categoria 'terceira idade', considerado pela literatura como uma das maiores transformações realizadas na história da velhice, gerou uma profunda inversão de valores a ela atribuída. Assim, se antes a velhice era compreendida enquanto decadência física, invalidez, solidão e isolamento afetivo, agora tal momento da vida é ressignificado pela ideologia neoliberal enquanto momento da vida propício ao lazer e à realização de desejos que por algum motivo não puderam se concretizar na juventude.

Diante da formação de novas necessidades psicológicas, sociais e culturais para a terceira idade, surgem novos espaços de discussões acerca dessas mudanças nos locais profissionais, nas universidades e nos espaços de convivências que passam a ser construídos especificamente para a terceira idade, criando um estilo de vida singular (Silva, 2008). A formação de uma nova identidade social para esse público tem suas reflexões no campo da linguagem, ao qual segundo Silva (2008) a designação 'velho' não é mais considerada uma forma adequada de se referir a essa nova categoria e seu estilo de vida, surgindo assim a denominação 'idoso' que traz consigo uma conotação mais respeitosa e distintiva.

Em relação a este aspecto, convém mencionar que para Peixoto (1998, citado por Silva, 2008) o termo 'velho' mantém-se no contexto brasileiro e é comumente utilizado para se referir a pessoas de idade avançada de classes sociais mais populares como uma forma de perpetuar estigmas, enquanto que o termo 'idoso', é geralmente utilizado para se dirigir àqueles das camadas médias e superiores.

Por fim, nota-se, segundo Silva (2008), que a construção do termo 'terceira idade' disseminou-se para além do discurso profissional e acadêmico, de tal forma que a temática tornou-se um tema relevante para a mídia, para o mercado e suas estratégias de consumo. Logo, vê-se que a noção de velhice surgiu a partir de mudanças específicas que ocorreram no seio da sociedade e que formaram diferentes discursos acerca desse período da vida, produzindo novos saberes que investigavam o corpo envelhecido e os processos sociais de institucionalização (Silva, 2008).

Trajetória: Conjuntura e vicissitudes

A visita inicial ao campo de estágio teve como objetivos: conhecer a instituição, observar a estrutura física, apreender a sua história, observar as demandas e compreender a dinâmica de seu funcionamento.

As observações realizadas com os alunos da EJA permitiram compreender os aspectos que emergiam das relações interpessoais presentes na instituição, o contexto em que estavam inseridos, as especificidades, as limitações e as dificuldades enfrentadas por cada um.

Nas observações realizadas notou-se que grande parte dos alunos possuíam limitações biológicas diversas, o que demandava atenção e cuidado em relação às necessidades individuais dos mesmos.

A diferença no processo de alfabetização dos alunos foi um fator relevante ressaltado durante as observações, pois interferia diretamente no modo como as atividades deveriam ser desenvolvidas. Desse modo, cada singularidade deveria ser levada em conta ao se pensar o processo de transformação dos conteúdos para que pudesse contemplar todos os níveis de entendimento, e com isso, estar dentro dos limites de todos os envolvidos.

A partir destas considerações notou-se que a prática pedagógica na educação não-formal deveria estar intimamente relacionada ao contexto em que estava inserida, pensando não apenas na formação educativa, mas nas características da formação enquanto seres humanos.

Nesse sentido, a partir das observações realizadas optou-se por elaborar uma proposta de intervenção para ser desenvolvida em quatro encontros, constituída de atividades relacionadas ao resgate da Cultura Popular, com ênfase na temática da Festa Junina, uma vez que a instituição possuía a tradição de comemorar tal festividade. Desta forma, procurou-se trabalhar a história da Festa Junina no Brasil contemplando a diversidade entre as regiões, as principais brincadeiras e as atividades realizadas, como também abordar as principais comidas típicas e as diversas formas de comemorar essa data. É preciso destacar que em cada atividade a ser realizada evidenciou-se a importância das experiências passadas e subjetivas de cada aluno, com foco em suas impressões sobre os temas.

Paralelamente às discussões sobre os temas, realizou-se atividades que se relacionavam com cada assunto trabalhado no dia. Em cada encontro, portanto, havia um momento breve de exposição e, posteriormente, de atividades práticas. É importante ressaltar que as atividades foram minuciosamente pensadas de acordo com a realidade e com as possibilidades de participação dos envolvidos. Desse modo, os temas foram explorados com a preocupação de não exigir que os alunos

realizassem tarefas além de suas possibilidades, como exigir deles atenção intensa em um período prolongado de tempo.

Além disso, um ponto considerado fundamental foi o desenvolvimento de atividades que de alguma maneira trabalhassem questões relacionadas à valorização de si, ao sentido de pertencimento e a autonomia, uma vez que a insegurança e a não aceitação de sua condição individual e social constituíam aspectos bastante presentes na cotidianidade dos idosos.

Considerações Finais

Posteriormente às observações e intervenções realizadas, foi possível perceber que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), não recebe os investimentos e atenção necessária, permanecendo, desta forma, marginalizada no que se refere às políticas públicas implementadas no campo educacional.

Tal descaso é evidenciado pela falta de materiais didáticos específicos para esse público. Durante o planejamento das aulas, realizamos o levantamento das atividades disponíveis e constatamos a escassez de atividades educativas adequadas, o que resulta na utilização de mecanismos pensados para a alfabetização infantil. Dessa forma, a infantilização do processo de ensino não leva em consideração as experiências sociais e individuais adquiridas ao longo da vida, ignorando um saber existente que mereciam maior atenção (Oliveira, 2007).

Outra dificuldade apreendida foi a elaboração de atividades que pudessem ser realizadas por todos os alunos de maneira concomitante e que fossem suficientes para abarcar as necessidades e limites de cada aluno específico, uma vez que estes se encontravam em momentos distintos do processo de alfabetização. Exemplo disso pôde ser observado em atividades em que solicitou-se atividades gráficas. Enquanto alguns alunos realizavam a demanda com relativa facilidade, outros relataram estar pegando em um lápis pela primeira vez, o que deixou explícito tal discrepância. Somam-se a isso as diversas limitações cognitivas e motoras, as quais, da mesma maneira, tornou o processo de ensino e o planejamento das atividades de certo modo vulneráveis por mostrar que determinada atividade selecionada para ser trabalhada com os idosos poderia tornar-se para eles bastante complexa por exigir sofisticação.

Outro ponto a ser destacado foi a recorrência de situações em que sentimentos como insegurança e a desvalorização de si apareceram de maneira significativa. Além disso, tais reações se estendiam à necessidade de reconhecimento por parte do outro, o que anunciou, mais uma vez, a carência de autonomia dos sujeitos envolvidos.

A partir de tais considerações é possível depreender que a EJA mostra-se como um local diferenciado de ensino-aprendizado. Tal consideração salienta a extrema necessidade da análise do contexto, o que inclui, por conseguinte, as especificidades de cada pessoa envolvida no processo, assim como o tipo de educação oferecida - no caso a educação não-formal -, o que torna-o ainda mais peculiar, e requerendo, isto posto, mais aprimoramento.

De acordo com Ribeiro (2001), a especificidade da educação de pessoas jovens e adultas, e neste caso de idosos, não está apenas na idade, mas na especificidade cultural, uma vez que fazem parte de um grupo "relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea" (Ribeiro, 2001, p. 15). Em outros termos, por não fazerem parte das camadas economicamente favorecidas da sociedade, são, em geral, excluídos, o que agrava ainda mais a condição de ensino oferecida a eles.

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de 'não crianças', a condição de excluídos e a condição de membros de determinados grupos culturais (Ribeiro, 2001, p.16)

Destarte, é emergente a necessidade do desenvolvimento de estudos que tratem da especificidade da Educação para Jovens e Adultos e especialmente da educação de sujeitos idosos em processo de alfabetização. Do contrário continuarão à mercê, esquecidos diante das políticas públicas educacionais e suscetíveis a práticas inapropriadas que desconsideram as particularidades que constituem os sujeitos que se encontram neste período da vida.

No decorrer do presente trabalho foi possível identificar diversas dificuldades e limitações presentes no contexto da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar disso percebeu-se o quão gratificante tem sido para os alunos mencionados a oportunidade de serem alfabetizados e de participarem de atividades onde atuam de maneira ativa, o que gera a percepção de estarem sendo valorizados no processo de ensino-aprendizagem do qual fazem parte.

A educação voltada para esse público é de extrema importância pois evidencia uma formação para além do mercado de trabalho, permitindo ao idoso usufruir de sua cidadania, superar limites estabelecidos à velhice e combater estereótipos negativos e discriminatórios, como a associação da velhice à invalidez e ociosidade.

É importante ressaltar que, a partir das reflexões sobre as experiências vivenciadas na instituição, a relevância do trabalho que está sendo realizado vai além da formação do professor de

psicologia, pois reflete na constituição particular dos sujeitos envolvidos: tanto os alunos da educação de jovens e adultos quanto os graduandos em psicologia.

A interação com os idosos proporcionada pela realização do projeto oportunizou a criação de vínculos inimagináveis que enriqueceram todos os envolvidos em diversos aspectos, deixando marcas que não poderão ser desfeitas. Através de variados relatos dos alunos da EJA foi possível perceber o quão as atividades realizadas foram importantes para suas vidas, cada um em sua singularidade.

Os encontros e as atividades pautados em experiências que mesclaram conhecimento, interesse e aspectos afetivos gerou um sentimento de valorização e reconhecimento para além das capacidades práticas deles enquanto sujeitos, mas como pessoas, seres humanos ativos, com sentimentos, personalidade e subjetividades únicas.

O descaso governamental e a ausência de políticas públicas, atitudes consideradas lamentáveis, ainda aparecem como empecilho para o desenvolvimento de uma formação crítica e com potencial emancipatório. A falta de incentivos leva alguns estudantes a abandonarem novamente o processo educativo, para se dedicarem a outras funções, fato este que acaba por reforçar as desigualdades sociais e a condição de subordinação e dependência do idoso.

Referências

1. DEBERT, G. (1999) A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo:Fapesp.
2. DEBERT, G. (1998) A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: Barros, Myriam Moraes Lins de (Org.). Velhice ou terceira idade? Rio de Janeiro: FGV.
3. GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. 14(50), 2006, p. 27-38.
4. GROISMAN, D. (1999) Velhice e história: perspectivas teóricas. Cadernos do IPUB, Rio de Janeiro, 10 (1).
5. LUDKE, M e Andre, M.. E. D. A (1986). Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U, p. 11.
6. MINAYO, C. M. S., Deslandes, S. F., Neto, O. C., & Gomes, R. (1997). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (Cap.1, pp. 21-25). Petrópolis: Vozes.
7. OLIVEIRA, I. B. (2007) Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar em revista (online)* n.29, pp. 83-100.
8. RIBEIRO, M. V. (2001). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras: associação de leituras do Brasil. São Paulo: Ação Educativa.
9. SILVA, L. R. F. (2008) *Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento*. História, Ciências, Saúde Manguinhos. Rio de Janeiro, 15 (1), pp.155-168.
10. ZIMERMAN, G. I. (2000). Velhice: aspectos biopsicossociais. Porto Alegre: Ed. Artmed, p.229.

14

A RELAÇÃO SUJEITO E OBJETO NA INDÚSTRIA CULTURAL E A IMPLICAÇÃO NA REPRODUÇÃO DO FASCISMO.

André Barcellos Carlos de Souza
Faculdade de Educação/UFG
andrebcsouza@gmail.com
Profa. orientadora: Anita Cristina Avezedo Resende
Faculdade de Educação/UFG

Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa.
Adorno

A ilusão da relação de troca entre iguais, porém desiguais, fundamento da sociedade de mercado, pressupõe a negação da diferença. E não só a diferença entre os sujeitos. É mais além, a diferença no próprio sujeito deve ser banida. A racionalização do diferente, a racionalização das ambiguidades e das idiossincrasias no próprio sujeito, constitui essa ilusão. O ideal de sujeito uno – ou bom ou mal, feliz ou infeliz, amoroso ou odioso, belo ou feio, amigo ou inimigo – reiteradamente produzido pela indústria cultural, constitui fundamento para a reprodução do fascismo.

A relação de troca entre sujeitos pretensamente iguais, se recria na produção de objetos culturais, que para serem reconhecíveis e intercambiáveis, os sujeitos e os objetos devem ser produzidos sob a mesma lógica. Objetos e sujeitos destituídos de suas particularidades e de suas universalidades.

Adorno e Horkheimer negando a opinião comum sobre o aparente caos cultural, argumentam, que essa aparente ilusão caótica esconde na verdade, a semelhança produzida por um procedimento de razão. Na *Dialética do esclarecimento*, os autores conceituam esse procedimento de razão que rege a indústria cultural, qual seja, "a falsa identidade do universal e do particular."

Intento refletir sobre os nexos constitutivos dessa racionalidade e a implicação dessa com a reprodução do fascismo, para tanto proponho três movimentos articulados; a mediação recíproca e desigual entre sujeito e objeto; como se representa a relação entre sujeito e objeto na indústria cultural; e a relação entre a televisão e a reprodução do modelo fascista.

Sujeito e objeto

A experiência sensível e imediata do sujeito determina e é determinada pelo objeto, portanto, já é, ao mesmo tempo, mediada pelo objeto. A experiência imediata é, para o homem, na sua origem, uma experiência imediata e mediada. Entretanto, se o mediado só pode existir quando

referido ao imediato, o reverso não é tão verdadeiro. O imediato pode prescindir e pode ir além da mediação. Adorno elabora a relação entre mediado e imediato:

> A mediação não significa de maneira alguma que tudo é absorvido nela, mas postula que aquilo por meio do que ela é mediada é algo que não se deixa absorver; a própria imediatidade, porém representa um momento que não carece de conhecimento, da mediação, como essa mediação carece de imediato (Adorno, 2009, p. 41)

O sujeito cognoscente se relaciona com o objeto cognoscível – seja ele objeto, outro homem ou ele mesmo – na materialidade histórica e não apenas abstratamente. O homem como ser apetente se realiza objetiva e subjetivamente na história. Como subjetividade, ao se referir ao outro e a si mesmo, toma consciência da subjetividade já impregnada de outras subjetividades acumuladas na história. Objetos e sujeitos são exteriorizações concretizadas na vida do sujeito e na vida em sociedade, manifestações e objetivações da consciência, de muitas consciências.

Marx (1991, p. 167) compreende a natureza humana como se fosse uma segunda natureza, "A essência humana se converteu para o homem em natureza ou a natureza tornou-se a essência humana do homem". É verdadeiro que não se pode prescindir de pensar a história e a natureza como separados, mas é falso pensar história e natureza como separados, ambos se encontram mediados reciprocamente. O sujeito real e corpóreo se objetiva em objetos imediatamente, se exterioriza, produz e se reconhece em objetos estranhos a ele. "Um ser que é para si próprio", se põe e se reconhece como estranho a si mesmo, um não-idêntico, e se perde. E nesse movimento de exteriorização imediata e real, o sujeito atua objetivamente de modo natural, e como ser natural que é, um ser condicionado e condicionante em objetos fora de si, se aliena em objetos não-idênticos a si.

Objetos sensíveis, reais, imediatos e mediados que condicionam e determinam a vida do sujeito, são objetos socialmente dependentes e imediatamente independentes do sujeito, objetos naturalmente humanos. O sujeito se comporta objetivamente, pois, como objeto, o sujeito exige um outro objeto fora de si não-idêntico que o anime. Como objeto originariamente natureza, o sujeito se exterioriza em objetos por ser também posto por objetos. "Um ser que não é, por sua vez, objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser como *objeto* seu, isto é, não se comporta objetivamente, seu ser não é objetivo" (Marx, 1991, p. 201, grifo no original).

Ocorre que a natureza do sujeito é a história do sujeito, universal e particular, e na história objetiva humana a imediatidade das relações já são na origem mediadas. O homem "não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade" (Marx, 1985 p. 150). No trabalho realizado, objetivação humana alienada

em objetos não-idênticos, a transformação da matéria objetivamente nem sempre segue a sua vontade. E assim, ao mesmo tempo, a objetivação subordina e é subordinada na subjetividade, a subjetividade subordina e é subordinada na objetividade.

O sujeito se relaciona com objetos, outros sujeitos e consigo mesmo de forma genérica. A sociedade é o modo de existência individualmente coletiva. Os objetos são cognoscíveis engendrados na subjetividade. As carências e as apetências humanas são carências e apetências de um outro diferente de si, de um não-idêntico. E a carência não é apenas carência objetiva, é também, na mesma medida, e ao mesmo tempo, carência subjetiva. É carência objetiva e subjetiva, imediata e mediada, que não se sacia e se supera. A objetivação é o desenvolvimento da expressão da carência, da alienação, e como não se realiza, posto ser também carência universalmente histórica, é ao mesmo tempo ponto de partida. Movimento que não se fecha, circularidade do processo que não se resolve, contradição histórica que se desenvolve.

Deve-se dar um passo a mais na compreensão das relações mediadas entre particular e universal, indivíduo e sociedade, sujeito e objeto. E se essas mediações são de reciprocidade, de mútua determinação, não se resolvem, estando sempre em movimento. Esse movimento não é de igual determinação, a universalidade, a sociedade, em suma, o objeto é mais determinante na constituição da relação. Adorno constrói na forma de ensaio, intitulado *Sobre sujeito e objeto,* a mediação recíproca e desigual entre sujeito e objeto. O sujeito por sua própria configuração é também objeto, mas o objeto não pode ser sem sujeito. O objeto, ao contrário do sujeito, só se refere à subjetividade por ocasião da consciência de sua determinação.

> um sujeito cognoscente, defronta-se com um objeto, seja qual for a sua natureza, objeto do conhecimento. (…) ambos encontram-se mediados reciprocamente: o objeto, mediante o sujeito, e, mais ainda e de outro modo, o sujeito, mediante o objeto. (…) O sujeito pode ser abstraído da objetividade; o mesmo não ocorre com a subjetividade em relação ao objeto. (…) o objeto, só que, segundo seu próprio conceito, não está tão absolutamente referido ao sujeito como o sujeito à objetividade (Adorno, 1995, p. 182-188).

A relação de determinação é desigual. A natureza precede a história, a sociedade ao indivíduo, o objeto ao sujeito. Embora essa precedência real e aparente não determine o devir da relação sujeito e objeto, ela não pode ser escamoteada, reificada. A primazia do objeto é mais determinante que a primazia do sujeito, "só é legítimo falar a respeito da primazia do objeto quando essa primazia em relação ao sujeito, entendido este no sentido mais lato, é determinável de alguma maneira" (Adorno, 1995, p. 189). Dito de outra forma, a objetividade só pode ser estabelecida por intermédio da mediação, da reflexão, do pensamento, portanto já referido ao sujeito. Donde se conclui tanto a reciprocidade da mútua determinação quanto a desigualdade da relação.

Isso implica afirmar diferente da racionalidade objetiva, que também articula a primazia do objeto. Na racionalidade objetiva a primazia do objeto é hipostasiada, a abstração da separação entre sujeito e objeto se torna real e concreta, no objeto puro e intocado de subjetividade. Sob a luz dessa racionalidade a primazia do objeto hipostasiada oblitera a determinação do sujeito, o sujeito real e concreto é abstraído. A materialidade histórica da universalidade, da sociedade e do objeto são negadas. De outro lado implica afirmar diferente da racionalidade subjetiva, que embora a aparência verdadeira de ter de haver sujeito para que se possa existir objeto, "o sujeito, no seu pôr a si mesmo, é aparência ilusória" (Adorno, 1995, p. 197).

Universal e particular são mediados, "nenhum dos dois existe sem o outro; o particular só existe como determinado, e nesta medida, é universal; o universal só existe como determinação do particular e, nesta medida, é particular. Ambos são e não são" (Adorno, 1995 p. 199). A particularidade se refere a universalidade, e a universalidade é a unidade sem hipostasia das particularidades. Por mais particular que seja a forma que o sujeito se relaciona, sua forma de relação já é uma forma genericamente universal, objetiva e subjetivamente.

Segundo Adorno: "o universal habita efetivamente o centro da coisa individual, ele não se constitui somente em comparação de uma coisa individual com outra" (Adorno, 2009, p. 140). O concreto tanto do universal quanto do particular são contraditórios. Conceitos que comprendem e sintetizam a realidade no movimento, "em elevar-se do abstrato ao concreto *não é senão a maneira de proceder do pensamento* para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado" (Marx, 1991, p. 17, grifo no original).

O universal é a unidade do diverso, o diverso das particularidades. O particular subsumi no universal, mas não é a forma reduzida deste. Síntese concreta de múltiplas determinações o universal e o particular não são passíveis de definição ou de representação. O concreto do particular é contraditório, exige do pensamento e da reflexão seu conceito, assim como o universal. O particular não é indissolúvel, posto ser constituído por um não-idêntico, um algo diferente de si em si. "Desde o *Hamlet* de Shakespeare, já se descobrira que a unidade da personalidade não passa de uma aparência" (Adorno e Horkheimer, 2006, p. 129).

> Aquilo que ele é, é mais do que ele é. Esse mais não lhe é anexado de fora, mas permanece imanente a ele enquanto aquilo que é reprimido dele. Nessa medida, o não-idêntico constituiria a própria identidade da coisa em face de suas identificações. A parte mais íntima do objeto revela-se ao mesmo tempo como exterior a ele, seu fechamento como uma aparência, reflexo do procedimento identificador, fixante (Adorno, 2009, p. 140).

A definição da identidade do particular que expropria o não-idêntico é subjetivista e, contraditoriamente, objetivista. A ilusão da identidade do particular se funda na aparência de um ser absoluto em si, e se desdobra tanto na falsa identificação entre sujeito e objeto, universal e particular, como também, na antinomia entre sujeito e objeto, universal e particular.

Indústria cultural

A relação sujeito e objeto, universal e particular não é tão específico da indústria cultural. A indústria cultural compõe um sistema. Um sistema que se estrutura sob lógica de um determinado procedimento de razão. O sistema social do qual a indústria cultural faz parte, tem como um dos seus fundamentos o princípio de troca. E o princípio de troca tem como determinante a redução do trabalho humano ao conceito universal abstrato de tempo médio de trabalho. O princípio de troca no capitalismo formaliza e rentabiliza o princípio da identidade, da igualdade dos diferentes. Ao reduzir o humano a um universal abstrato permite e convoca a troca entre desiguais, como se fossem iguais. A realização do princípio de troca nessas condições reifica a contradição sujeito e objeto, universal e particular, cria e reproduz um falso universal destituído de particularidades, "a falsa identidade do universal e do particular". Esse é o procedimento de razão estruturante e sistematizado por Adorno e Horkheimer no conceito de indústria cultural.

Tal princípio de troca é fundado na realidade concreta da sociedade, não é obra do pensamento concretizado na história. Algo só tem valor na medida em que se pode trocar por outra coisa, o valor de algo não é em si mesmo. A história social é o palco da produção e reprodução do modelo de troca, fundado no princípio da identidade e na ideologia da igualdade. É o pensamento identificador da igualdade do diferente o fundamento da troca, estabelece a justeza e a legitimidade do lema revolucionário burguês da liberdade e da igualdade. Legítimo e justo, lógico e histórico, o princípio da igualdade liberta os homens das hierarquias autoritárias, realiza a ruptura no princípio de desigualdade. A invenção do sujeito moderno é mediado pelo princípio da igualdade e da liberdade.

Entretanto, a promessa de uma troca livre e justa não ainda realizada, não deve ser argumento para revogar o princípio da troca entre os diferentes. Segundo Hobsbawm, o iluminismo não é simplesmente um compêndio do pensamento político e social progressista, deriva do progresso do conhecimento humano, fundado na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza, resulta do e no progresso científico e tecnológico. Seu princípio objetivo é libertar os sujeitos das algemas que o aprisionam da superstição das religiões, da irracionalidade que divide os homens em uma hierarquia de estamentos mais baixos e mais altos de acordo com o nascimento, ou algum outro

critério irreal produtor de desigualdades. "Em teoria seu objetivo era libertar todos os seres humanos. Todas as ideologias humanistas, racionalistas e progressistas estão implícitas nele, e de fato surgiram dele" (Hobsbawm, 1982, p. 38).

> A base desta ordem natural era a divisão social do trabalho. Podia ser cientificamente provado que a existência de uma classe de capitalistas donos dos meios de produção beneficiava a todos, inclusive aos trabalhadores que se alugavam a seus membros (...). O aumento da riqueza das nações continuava com as operações das empresas privadas e a acumulação de capital, e poderia ser demonstrado que qualquer outro método de assegurá-lo iria desacelerá-lo ou mesmo estancá-lo. Além do mais, a sociedade economicamente muito desigual que resultava inevitavelmente das operações de natureza humana não era incompatível com a igualdade natural de todos os homens nem com a justiça, pois além de assegurar inclusive aos mais pobres condições de vida melhores, ela se baseava na mais equitativa de todas as relações: o intercâmbio de valores equivalentes no mercado (1982, p. 259).

A contradição da realidade histórica é velada, não só na consciência mas na própria realidade. Se efetiva o princípio da troca fundado no princípio da igualdade em detrimento do da desigualdade, no pressuposto da liberdade. Os sujeitos aparentemente são livres e iguais. Com base na natural divisão social do trabalho se estrutura um modo de produção mercantil, baseado na divisão entre os detentores dos meios de produção e os detentores de força de trabalho. Nesse modo de produção de mercadorias, produto e produtor da consciência dos sujeitos, típico das relações sociais capitalistas, a abstração do trabalho na produção das mercadorias adquire um caráter fetichista, tomando a aparência como realidade. O legítimo princípio da igualdade é hipostasiado. A igualdade de direitos universais é reduzida à abstração na propriedade privada.

A questão está no princípio legítimo do universal, na possibilidade de comparação dos diferentes. Critérios de comparação entre sujeitos que não referidos ao universal são destituídos de categorias lógicas e históricas. Os princípios da igualdade e da liberdade em abstrato, destituídos de universalidade e de particularidade, abstrações sem materialidade, sem conteúdo concreto, são apenas ilusões. Mas ilusões que constituem a realidade.

No caso específico do modo de produção capitalista, o sujeito é reduzido ao ter, ou se detêm a força de trabalho ou os meios de produção, o capital. A contradição do universal é velada na abstração do ter, da propriedade privada. O sujeito é reduzido a apenas sua condição de objeto. O fetiche da propriedade privada oblitera o universal, posto aparecer como universal algo que divide a sociedade em classes; a classe dos detentores dos meios de produção que retem parte do trabalho realizado pelos da outra classe, e a classe dos detentores da força de trabalho. A propriedade privada

é um falso universal[150]. A relação de troca entre iguais não pode ser baseada na propriedade privada, já que a propriedade privada produz e reproduz a desigualdade. A desigualdade entre os detentores do capital e os detentores da força de trabalho. A desigualdade é por suposto ausência do universal.

> Se a teoria crítica desvelou a troca enquanto troca do igual e, contudo, desigual, então a crítica da desigualdade na igualdade também tem por meta a igualdade, apesar de todo o ceticismo em relação ao ranços próprio ao ideal de igualdade burguês que não tolera nada qualitativamente diverso. Se não mais se retivesse, de nenhum homem, uma parte de seu trabalho vital, então a identidade racional seria alcançada e a sociedade estaria para além do pensamento identificador (Adorno, 2009, p. 128).

A determinação de qualquer critério que estabeleça a igualdade entre os diferentes, é contraditório se desprovido da contradição universal e particular, indivíduo e sociedade, igual e diferente, sujeito e objeto. Visto ser inexequível comprar o incomparável, reduzir o irredutível do humano, posto no próprio conceito de particular: "aquilo que ele é, é mais do que ele é".

Adorno e Horkheimer compreendem o processo de industrialização da cultura, como processo de sua produção e reprodução material e espiritual. Tendo Marx (1991) como referência, que afirma que a produção, a circulação e o consumo não são idênticos, e uma determinada forma de produção, determina as formas de consumo e de circulação, movimentos da reprodução. O modo de produção que não for também de reprodução se esgota, se exauri e extingue. Portanto, o termo indústria não se refere apenas ao processo de produção, a forma padronizada e seriada dos produtos, é mais além. A indústria cultural não apenas fabrica produtos para o consumo, mas também produz sujeitos consumidores do que ela fabrica. "O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto" (Adorno, 1977, p. 288).

> Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão. (...) O indivíduo reduz-se à capacidade do universal de marcar tão integralmente o contigente que ele possa ser conservado como o mesmo. (...) é só porque os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim meras encruzilhadas das tendências do universal, que é possível reintegrá-los totalmente na universalidade (Adorno e Horkheimer, 2006, p. 128).

Na indústria da televisão, por exemplo, o crescente uso da técnica do audiovisual na televisão permite representar com mais acuro uma aparência do mundo, capaz de mimetizar uma aparência ordenada do real, e frequentemente opera no falso realismo. Tanto mais a técnica se impõe e é reconhecida por sua capacidade de duplicar o mundo empírico, tanto mais tem o poder de apresentar um real fabricado, como se fosse um mundo ordenado. Concordando com Marcuse (1978),

[150] A crítica ao falso universal da propriedade privada não permite inferir, conforme Freud (1997) que a abolição da propriedade privada garante a harmonia entre os homens. A crítica se refere a redução do humano à propriedade privada.

tal uso da técnica é condicionado pelo interesse da classe mais forte econômica e ideologicamente. A representação produzida, um mundo real, porém fabricado, é elaborado mediante determinações psicológicas e culturais.

A partir das experiências virtuais nessas representações, o espectador alienado acredita poder transportar o quadro de referências do virtual para a realidade, comprometendo a capacidade de experiência na vida. E embora a tendência na televisão seja apagar essa diferença entre realidade e representação, os espectadores continuam conscientes que se trata de uma realidade fabricada, nem por isso menos real, e nesse processo internalizam as formas do pensar que ordenam o real fabricado. Quanto mais aparentemente completo esse mundo fabricado, criado pela forma representada do real na televisão, mais inescrutável essa aparência como ideologia. (Adorno, 1977 e Adorno e Horkheimer, 2006).

Compreender como se produzem e reproduzem na indústria cultural os elementos objetivos e subjetivos de um todo social, implica em compreender a sua forma de produção. Exige outrossim compreender os procedimentos de razão que ordenam e determinam a organização, a estrutura, o sentido e os significados, condicionados na forma dos produtos.

Pode-se, por exemplo, compreender as articulações objetivas e subjetivas na forma maniqueísta e dualista das histórias e dos personagens reais ou fictícios, na televisão. A partir da forma da representação fabricada na televisão da sexualidade, pode-se compreender a forma desigual entre a representação dos homossexuais e dos heterossexuais. Nesses últimos vinte anos, muitas novelas no Brasil tiveram personagens homossexuais. Em todas elas existia um, dois ou mais personagens antagônicos. Os personagens homofóbicos. Quase a totalidade desses personagens homofóbicos também foram, na trama, violentos, antiéticos, assassinos, imorais, corruptos, enfim, vilões na ficção. Quase nenhum dos personagens homofóbicos foi herói ou mocinho na ficção. Esses personagens homofóbicos fizeram – como se diz na indústria – parte do núcleo dos vilões. Isso parece revelar a igualdade de tratamento que a opinião pública quer fazer valer contra os homossexuais.

Parece que essa associação entre a homofobia e os vilões revela uma harmonia virtualmente fabricada, irreal, porém concreta. No fim da trama os vilões serão sacrificados, e por associação os homofóbicos. Entretanto, não é isso que acontece. Não é porque os personagens são homofóbicos, e por serem homofóbicos são punidos. Os homofóbicos nas novelas são punidos porque são essencialmente corruptos, imorais, assassinos, violentos, enfim, vilões. Até agora a pesquisa não encontrou registro de um personagem bonzinho, herói e homofóbico. A pesquisa não encontrou o

personagem mais comum, mais real, a representação do sujeito comum, um sujeito homofóbico mas não corrupto, assassino, violento, um vilão.

Tal maniqueísmo com relação a homossexualidade parece revelar um padrão na indústria cultural, porque ao por em causa a homossexualidade, alimenta o mercado com as demandas coletivas de segmentos culturais antagônicos. Os homofóbicos e os não-homofóbicos. E a tendência dessa relação é manter-se como está, os homofóbicos vencendo. Afinal, na atual estrutura das novelas, os vilões só são punidos nos últimos capítulos. Passam quase toda a trama fazendo vilanias, realizando consciente e inconscientemente os desejos dos telespectadores homofóbicos. E apenas no final quando o telespectador se diferencia do vilão, porque narcisicamente acredita que é o herói, e não o vilão da sua própria história, o vilão é punido por todas as outras vilanias, e não porque é homofóbico. O sujeito concreto, o telespectador já não se identifica com o vilão que é punido, portanto a questão da homossexualidade não é problematizada na indústria cultural, no sentido da universalidade da sexualidade, mas ao contrário, parece ser mais adequada aos determinantes psicossociais estabelecidos.

A desigualdade de tratamento destinado aos homossexuais em relação aos heterossexuais supõe a não universalidade da sexualidade. A homossexualidade não se apresenta como uma diferença mas como uma desigualdade. A ausência de personagens homossexuais que não tenham o seu oposto violento, revela a existência dos padrões normativos do *staus quo*. A forma de tratar os homossexuais é desigual. Os homossexuais representados dessa forma figuram como uma violência ao comportamento heterossexual.

Os desdobramentos das histórias padronizadas já estão resolvidos, os conflitos mesmos já são enganosos, pois a sociedade sempre vence o indivíduo no final. A promessa de felicidade vendida não pode ser realizada, e deve ser frustrada. A mentira da promessa da felicidade individualizada é constantemente atualizada e instituída, para ao fim ser condenada e reprimida.

> o que ela [a cultura industrializada] não pode se permitir é a abdicação da ameaça de castração. (...) O princípio impõe que todas as necessidades lhe sejam apresentadas como podendo ser satisfeitas pela indústria cultural, mas, por outro lado, que essas necessidades sejam de atemão organizadas de tal sorte que ele se veja nelas unicamente como um eterno consumidor, como objeto da indústria cultural. Não somente ela lhe faz crer que o logro que ela oferece seria a satisfação, mas dá a entender além disso que ele teria, seja como for, de se arranjar com que lhe é oferecido. (Adorno e Horkheimer, 2006, p. 117).

A promessa é a mentira. E a verdade manifesta da indústria cultural, implica em confirmar seu poder e legitimar a aparência de um real fabricado, a produção de um falso universal. Em geral os enredos e as histórias na indústria cultural começam, ou mostrando uma situação harmoniosa, ou

remetendo a um passado harmonioso. Essa pressuposta harmonia inicial é desestrurada por algum agente desordenado, gerando os conflitos. E ao final, resolvidos os conflitos, se retoma a harmonia. A felicidade retorna. A mentira é a existência de uma harmonia, de uma ordem de completude do indivíduo consigo mesmo e com os desígnios da sociedade. Mas essa forma também pode ser invertida e dá exatamente no mesmo. Mesmo uma imagem de um mundo caótico é contraponto para despertar o sentimento harmonioso.

Em nome de um estranhamento, supostamente contrário a ordem civilizatória, as manifestações humanas instintivas e compulsivas são banidas e condenadas. O espontâneo e inconsciente da diversão e do ódio, da tristeza e da alegria são reprimidos, na verdade, conforme Freud (1987), por serem demasiadamente humanos. As expressões extremadas nos gestos convulsivos, na agonia desesperadora, nos abjetos desejos sexuais, na fúria desmedida, na careta fingida, no riso descontrolado, nos gritos histéricos são dominadas, disciplinadas e racionalizadas. As emoções mais familiares são estranhadas e se tornam hostis. A racionalidade de dominação da natureza, quer dominar completamente a expressão natural humana.

Uma ordem estabelecida sob os designíos da racionalidade instrumental. Uma ordem calcada em universais destituídos de particularidades, ou particulares não referidos a universais. Em nome da igualdade se extermina o diferente, em nome da liberdade se encarcera o outro.

Adorno e Horkheimer, para elucidar o conceito de indústria cultural, se apropriam da doutrina kantiana do esquematismo. Expressão da racionalidade instrumental, o esquematismo expropriado ao sujeito pela indústria cultural, impede o sujeito a possiblidade de forma autônoma produzir significantes universais, pois expurga a experiência particular. Os autores argumentam que os padrões éticos e estéticos da cultura de massas são originários das necessidades dos consumidores e, por isso, são aceitos sem resistência; porque fecham o círculo retroativo de demanda e produção. A produção é na sua origem formatada ao público a que se destina. A experiência que devia "preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura" (Adorno e Horkheimer, 2006, p. 103) é realizado pela indústria da cultura. O espectador já está impedido, pela característica da própria produção, de referenciar racionalmente o personagem, o enredo, o drama ao universal concreto, às questões objetivas e subjetivas. E a produção manifestadamente comercial da indústria cultural "tenta se furtar à responsabilidade pela mentira que difunde, nossa análise atém-se à pretensão, objetivamente inerente aos produtos, de serem obras estéticas e, por isso mesmo, uma configuração da verdade" (Adorno e Horkheimer, 2006, p. 15).

Temas como eutanásia, aborto, homossexualidade, assassinato, mas também amor, casamento, amizade, são examinados e tratados nas produções industriais sob a ótica do *status quo*, reforçando-o. Qualquer comportamento e pensamento que se diferencie do universal abstrato contido nos modelos sociais convencionais é reprimido. Um pensamento ou comportamento de um personagem que se refira a um universal concreto é condenado e punido. É necessário ajustar-se as condições e determinações sociais a qualquer custo. Se a oposição entre indivíduo e sociedade constitue a odisséia do drama humano, essa oposição se dissolveu na falsa identidade da sociedade e do indivíduo. "Todos podem ser como a sociedade todo-poderosa, todos podem se tornar felizes, desde que se entreguem de corpo e alma, desde que renunciem à pretensão de felicidade" (Adorno e Horkheimer, 2006, p. 103). Por isso a promessa de felicidade individual é reposta, para imediatamente ser reprimida.

Para Freud (1997) a relação inconciliável, contraditória entre indivíduo e civilização, exige dos indivíduos uma renúncia aos seus impulsos; em contrapartida, a civilização promete recompessas a essa renúncia. Não renunciar aos impulsos é a forma da barbárie, o domínio da natureza. A razão objetiva alicerça esse movimento, sustenta e legitima essa visão de mundo e o progresso da civilização; a melhoria das condições materiais e espirituais mostra sua justiça. Entretanto, o ideal de totalidade e a promessa de satisfação dos interesses individuais não se harmonizam. A renúncia não se satisfaz pela promessa, e o indivíduo se submete à civilização sem receber em troca tudo aquilo a que renunciou. A indústria cultural promete, ao mesmo tempo que reprime.

Televisão e o fascismo

O sistema social organizado e produzido no modo de produção capitalista, cuja mediação é a relação idealizada de trocas entre iguais, na verdade desiguais. A produção e reprodução, dessa mediação de troca entre falsos iguais, determina e é determinada no modelo na cultura contemporânea, a indústria cultural. "A sociedade burguesa está dominada pelo equivalente. Ela torna o heterogêneo comparável, reduzindo-o a grandezas abstratas" (Adorno e Horkheimer, 2006 p. 20). A racionalidade dos personagens, das histórias, dos objetos na indústria cultural é "a falsa identidade do universal e do particular".

A idealização das relações de troca entre iguais é produzida e reproduzida na proclamação de um tipo sujeito. Um sujeito narcisista, auto-referente e incapaz de se diferenciar do existente. Um sujeito genérico, destituído de particularidade, portanto, destituído de universalidade. Reduzido a sua

forma abstrata, estereotipado, se elimina o sujeito real e concreto, universal e particular. "O universal pode substituir o particular e vice-versa" (Adorno e Horkheimer, 2006 p. 107).

O sujeito, o único agente da ação, sozinho e solitário vê-se em guerra diante dos outros. Reduzido a sua forma esteriotípica, o sujeito é representado somente naquilo que pode substituir um outro semelhante a ele. Destituído das idiossincrasias o sujeito representado na televisão ou é bom ou é mau, feliz ou infeliz, moralista ou imoral, integrado ou desajustado, amado ou odiado, vilão ou bonzinho.

> O artifício empregado é o da espúria personalização de questões objetivas. Os representantes das ideias atacadas, neste caso os fascistas, são apresentados como vilões num tom grotesco de capa e espada, ao passo que os paladinos da *causa justa* são pessoalmente idealizados. Isso não só se afasta de quaisquer questões sociais verdadeiras, como também reforça a divisão, psicologicamente muito perigosa, do mundo em preto (o *outgroup)* e branco (nós, o *ingroup*). (Adorno, 1973, p. 558, grifo no original).
> Os consumidores se esforçam por medo de perder alguma coisa. O quê, não está claro, de qualquer forma só tem a chance quem não se exclui. O fascismo, porém espera reorganizar os recebedores de dádivas, treinados pela indústria cultural, nos batalhões regulares de sua clientela compulsiva (Adorno e Horkheimer, 2006, p. 133).

Se a personalização das questões objetivas nos remete a prevalência da razão subjetiva na atualidade, o desdobramento dessa forma de racionalidade, permite compreender os nexos entre a indústria cultural e o fascismo. O que caracteriza a violência fascista é não suportar a diferença, a alteridade, e passar ao ato da eliminação. Se elimina o diferente, o outro, o não-idêntico.

Esse outro não-idêntico, não é apenas o outro sujeito, mas também o não-idêntico de si. O não-idêntico constitui a própria identidade do sujeito. É ilusória a unidade da personalidade. A violência fascista se direciona não só ao outro sujeito, mas também ao outro de si mesmo, àquilo que no próprio sujeito se percebe como diferente. O desejo de aniquilar ou dominar completamente aquilo que é natural, mas percebido como antinatural, tanto faz em si ou no outro. A reflexão sobre fascismo, mediada pela reflexão entre sujeito e objeto, está sintetizada em Adorno e Horkheimer.

> O patológico do antissemitismo não é o comportamento projetivo enquanto tal, mas a ausência da reflexão que o caracteriza. Não conseguindo mais devolver ao objeto o que dele recebeu, o sujeito não se torna mais rico, porém, mais pobre. Ele perde a reflexão nas duas direções: como não reflete mais o objeto, ele não reflete mais sobre si e perde assim a capacidade de diferenciar. Ao invés de ouvir a voz da consciência moral, ele ouve vozes; ao invés de entrar em si mesmo, para fazer o exame de sua própria cobiça de poder, ele atribui a outros os "Protocolos dos Sábios de Sião" (Adorno e Horkheimer, 2006, p. 133).

A indústria cultural não tem inspiração fascista, a relação não é imediata. Mas se a indústria cultural não pode contribuir para esclarecer à maneira científica ou à maneira artística, e contrapor o discurso do fascismo, termina por aderir e reproduzir o fascismo. Vez que é constituída pela mesma racionalidade de dominação do sistema social que a determina.

A barbárie fascista não foi ainda realizada. A representação da contradição entre sujeito e objeto na televisão já aparece como resolvida, na primazia do sujeito por meio da personalização das questões objetivas. Não obstante, essa ser uma condição da representação em geral – apresentar-se como contradição resolvida –, a questão é a forma como a contradição aparece resolvida na televisão. Deve-se partir da representação ao conceito. Desvelar a contradição na representação mediante a compreensão do modo como sujeitos e objetos se relacionam. Compreender os sentidos contraditórios do sujeito como agente ativo, produtor da história, e como objeto passivo, produto dessa história.

Dito de outra forma, a barbárie não superou a civilização, mesmo com a implicação fascista na indústria cultural. Adorno e Horkheimer dirrimem a suspeita de que a separação entre sujeito e objeto, universal e particular, tem por consequência irrefutável a completa dominação. Apesar de por e repor a iminência da barbárie fascista, na medida que representa uma resolução da contradição pela via da negação da diferença, fabricando uma representação do universal destituído de particularidades.

Parece na verdade que na indústria cultural universal e particular são representados como antinomias, prova disso é o discurso frequente da separação entre os "nós" e os "outros". De outro lado, a iminente dominação pode significar a possibilidade de tomada de consciência dos mecanismos de sua reprodução. Entretanto, Adorno e Horkheimer advertem, não devemos ter ilusões:

> É vã a esperança de que a pessoa contraditória em si mesma e em via de desintegração não conseguirá sobreviver a muitas gerações, que o sistema tem que desmonorar com essa cisão psicológica, que a substituição mentirosa do individual pelo esteriotipado há de se tornar por si mesma insuportável aos homens (Adorno e Horkheimer, 2006, p. 129).

Pelo contrário, a barbárie do fascismo está aí, a espreita todo o tempo. Não é insuportável. Todos nós convivemos com ele cotidianamente.

Referências bibliográficas

1. ADORNO, T. W. A televisão e os padrões da cultura de massa. In: BERNARD, R. e WHITE, D. M. C*ultura de massa, artes populares nos Estados Unidos*. São Paulo: Editora Cultrix, 1973. p. 546 - 562.
2. ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: COHN, G. *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Editora Nacional, 1977. p. 287 - 295.
3. ADORNO, T. W. Sobre sujeito e objeto. In: ADORNO, T. W. *Palavras e sinais; modelos críticos 2*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1995. p. 181 - 201.
4. ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
5. ADORNO, T. W. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
6. FREUD, S. (1919). *O estranho*. In: FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.
7. FREUD, S. (1930). *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

8. HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2000.
9. MARCUSE, Hebert. *A ideologia da sociedade industrial:* o homem unidimensional. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
10. MARX, K. *Introdução à critíca da economia política*. In: *Karl Marx*. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 1 - 25.
11. MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos; terceiro manuscrito*. In: *Karl Marx*. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 163 - 208.

15

A VINCULAÇÃO PSICOLOGIA-EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE JEAN-OVIDE DECROLY

Adriane Guimarães de Siqueira Lemos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação – UFG
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG
adrianegsiqueira@hotmail.com

No esforço para apreender a natureza humana em seus limites e possibilidades, a pesquisa psicológica encontrou condições propícias para seu desenvolvimento no campo educativo. Antunes (2005) destaca que, no Brasil, foi na esfera educacional que a Psicologia obteve o status científico e a disseminação dos conhecimentos já produzidos na Europa e Estados Unidos.

Ao mesmo tempo, na busca por suporte científico para subsidiar a ação pedagógica, o campo educativo valeu-se dos conhecimentos psicológicos para a constituição de um aparato teórico-metodológico que resultou, entre outras contribuições, em modelos explicativos para o processo ensino-aprendizagem. O movimento da Escola Nova exemplifica essa relação.

A existência da defesa por uma escola nova, na Europa, pode ser situada já no século XVIII[151], estendendo-se ao longo da história em diversas vertentes com diferentes modelos conceituais e modelos práticos. No Brasil, o movimento ganha fôlego no século XX, tendo a Psicologia como "o mais importante braço científico e técnico da nova concepção de Educação" (ANTUNES, 2005, p. 84), alimentado pelos conhecimentos advindos da Europa e dos Estados Unidos.

Tendo por pressuposto que a constituição atual da relação psicologia-educação reporta-se a essa composição histórica e que, portanto, essa história pode subsidiar a reflexão crítica da situação atual dessa relação, o que se propõe neste artigo é investigar uma fração desse cenário, olhando especificamente para a relação psicologia-educação existente no modelo explicativo construído por Jean-Ovide Decroly (1871-1932).

Um dos expoentes da Escola Nova, Decroly cooperou intensamente para promover mudanças nas escolas, de forma geral, e, em particular, na rede de ensino pública em Bruxelas depois da primeira grande guerra. Seus estudos psicogênicos[152] contribuíram para a pesquisa da evolução das funções mentais e muitos elementos das práticas educativas contemporâneas se aproximam do método

[151] Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852), entre outros, já enfatizavam a necessidade de mudanças no ensino.
[152] Biografias individuais em longo prazo, detalhando dia a dia o desenvolvimento de uma criança, contendo, inclusive, fotografias e filmes.

desenvolvido por esse médico-educador belga. Importante defensor da médico-pedagogia e da ação do psicólogo, do médico, do assistente social dentro da escola com o professor, Decroly insere-se no rol de pesquisadores que desenvolveram muitos dos princípios norteadores do movimento da Escola Nova:

> Ideias e conceitos como educação ativa, psicologia genética, experimentalismo, autoformação, aprendizagem contínua, educação integral, centro de interesses, jogos educativos, educação funcional, trabalho em equipe, entre outros, compunham o mosaico da 'Escola Nova' (ou 'escolas novas') (MAFRA, 2010, p. 58).

Nesse sentido, o sistema decroliano evidencia: a importância do ensino individualizado alicerçado no diagnóstico resultante de testes psicológicos, a atividade interessada dos educandos por meio dos centros de interesse, a globalização do ensino, a centralidade da criança e da psicologia infantil para método, currículo e organização do processo educativo.

Decroly pesquisou doenças mentais ao trabalhar no serviço de neurologia do departamento de crianças anormais e com trauma de linguagem. A partir dessa experiência, voltou-se para questões educativas, criando o "Instituto de ensino especial" (1901), uma escola-laboratório, com o objetivo de afirmar a educabilidade das crianças anormais. Depois criou o l'Ermitage (1907), para crianças normais. Produziu, sozinho ou com outros colaboradores, mais de quatrocentos títulos (DUBREUCQ, 2010), e trabalhou intensamente para que seu método fosse generalizado no sistema educativo.

O objetivo deste texto é, assim, analisar, mediante o estudo teórico de obras sobre e do autor, a vinculação existente entre psicologia e educação na elaboração conceitual e prática desse grande educador.

Base biopsicológica para a educação

A relação entre fenômenos biológicos e mentais é uma das principais marcas da obra decroliana. Para ele, a criança nasce com uma estrutura que compõe um "imenso material nervoso de reserva" (DUBREUCQ, 2010, p. 18-19). O que assegura o funcionamento e desenvolvimento de tais estruturas é o conflito com o meio. "Assim a atividade se constitui na chave do crescimento e a educação pode levar esta atividade em um sentido favorável, detê-lo ou dirigi-lo perversamente" (DUBREUCQ, 2010, p. 18-19).

O peso do fator biológico também se destaca na elaboração do princípio das "tendências". O termo tendência aproxima-se de "pulsações" e, para Decroly, são definidores da personalidade da criança e fundamentais na relação com o outro. Assim, as necessidades da criança (necessidade de oxigênio, fome, sede, equilíbrio térmico, repouso, evacuação, proteção de doenças e sofrimentos,

necessidade de movimento) constituem tendências. São, portanto, impulsos naturais que emergem no indivíduo em resposta às demandas de sobrevivência e que engendram reações. Essas reações instintivas tendem à adaptação ao meio e ao esforço de identidade. É desse processo que surgem os processos superiores.

Dessa forma, partindo de esquemas globais e do constante "estado de falta" que caracteriza todo ser humano, comportamentos adaptativos promovem o equilíbrio temporário suprindo necessidades do indivíduo e estabelecendo o ciclo contínuo de atividade mental. Este pode ser assim simplificado: a existência do estado de falta leva à excitação do sistema nervoso engendrando a energia (que se transforma posteriormente em interesse) necessária para o ato de reflexão que conduz, portanto, à solução adequada para a satisfação da necessidade. Portanto, são as necessidades da criança, que constituem tendências e impulsos naturais, que engendram a atividade mental.

Com o desenvolvimento da criança, tais tendências se ampliam para além de questões fisiológicas, servindo-se da consciência. Em um primeiro momento, então, as tendências são primárias por referirem-se ao indivíduo físico, às suas necessidades de conservação e adaptação no mundo. Com o tempo, as tendências primárias ampliam-se para tendências secundárias cujo objetivo não se limita ao aspecto físico, mas a aspectos de outra ordem que incidem na formação da personalidade da criança.

> A necessidade pode ser convertida também em consciente, ou seja, pode colocar-se na relação com o eu e o não eu, ser o ponto de partida de reflexões, de juízos, de raciocínios, que conduzem a atos, ou pelo contrário, a suspensão dos atos (DECROLY, 2010, 69).

Essas tendências podem ser fortalecidas e explicam, portanto, as diferenças de interesse, de habilidade e de desenvolvimento das crianças.

O pensamento desenvolve-se a partir de esquemas globais. São globais porque a criança não diferencia objeto de suas próprias reações.

> Esses esquemas globais são funcionais, ou seja, a serviço da atividade pessoal da criança; eles satisfazem a necessidade de identificar os dados do que está ao redor da criança (seu próprio corpo, sua mãe); de se apropriar deles e de controlá-los (jogo, oposição); de produzi-los (desenhos, construções); de transformá-los (sonho, fantasma); de evocá-los mentalmente. Quanto mais o meio estimula a atividade, mais estas representações desenvolvem as capacidades motoras, sensoriais, perceptivas, intelectuais, expressivas da criança, dotando-a de uma experiência íntima que será o material de todas as suas aprendizagens posteriores. A globalização domina o pensamento até os seis ou sete anos. Progressivamente a criança se exercita a descobrir os traços pertinentes que determinarão o acesso ao pensamento analítico (DUBREUCQ, 2010, p. 19).

Entendendo que o movimento é a externalização da ação, o esforço deve se voltar, portanto, para o controle intelectual da ação. A inteligência compõe o aparato natural do indivíduo tal qual o instinto, mas diferencia-se deste por ser modificada com o aprendizado. Sua função é resolver dificuldades nas quais as possibilidades do agir instintivamente estão esgotadas. A inteligência pode vir associada ao instinto modificando sua expressão, pode transformar o instinto, pode se colocar a serviço dos instintos e pode, ainda, usar dos instintos para resolver problemas. Decroly (2010) compreende, portanto, que há uma influência recíproca entre instintos e inteligência.

> A inteligência, como conjunto das funções do conhecimento e pensamento associadas, destinadas a realizar as adaptações não realizadas pelos instintos, [...] da atividade concreta para a atividade abstrata, assim como da atividade global para a atividade analítico-sintética (DECROLY, 2010, 67).

O que estimula a criança, levando-a ao controle intelectual da ação, é o interesse pelo meio natural. "O interesse latente das crianças pelo meio natural permite encontrar nelas crianças uma fonte inesgotável de assuntos capazes de servir de pretexto para pensar, falar, calcular e escrever. Por isso o programa de ideias associadas" (DECROLY, 1943 p.59, tradução nossa). Ainda sobre o interesse, Decroly (1943) destaca a existência de diferenças entre as crianças em função das diferentes tendências fortalecidas durante o desenvolvimento infantil.

A relação psicologia-educação na perspectiva decroliana

Dubreucq (2010, p. 25) destaca que Decroly "submete a pesquisa à concretização imediata de seus resultados". Consequentemente, o autor entende a necessidade de "tradução fiel da observação psicológica na ação pedagógica". À vista disso, a prática pedagógica deve ser ajustada à mentalidade da criança e à evolução natural do pensamento, o que confere centralidade para a psicologia da criança e para o método experimental na formação de professores e na prática pedagógica. Segundo essa mesma autora, a função da escola, nessa perspectiva, é "assegurar o desenvolvimento pessoal" de cada aluno (DUBREUCQ, 2010, p. 27). A escola, portanto, deve assegurar uma educação "para a vida e pela vida" (DUBREUCQ, 2010, p. 28).

A questão para Decroly é que a escola não tolha o que é natural: as crianças são diferentes e apresentam tendências diversificadas. Duas analogias são usadas por Decroly para exemplificar a atuação da escola para o desenvolvimento das tendências individuais: o restaurante cuja diversidade de gostos leva a diversidade de pratos; e a indústria, onde nada se perde e nada se desperdiça. Os resíduos são recuperados e reaproveitados em outros produtos (DECROLY, 1943).

> Está na lógica do projeto decroliano que a persistência das dificuldades nunca possa comprometer o futuro escolar de quem quer que seja. [...] Elas são principalmente compensadas pelo reforço das qualidades positivas das crianças em outros domínios, graças a um princípio que rejeita sistematicamente a nota dita de exclusão e não concede nenhum status preferencial a nenhuma matéria (DUBREUCQ, 2010, p. 50).

Isso porque esse educador entende que a mente da criança não trabalha com aspectos isolados, mas simultaneamente ou, ao menos, em uma rápida sucessão. Para os mecanismos mais elevados funcionarem, há necessidade dos mecanismos inferiores. Dessa forma, a sensação e a percepção são exercitadas ao mesmo tempo que a mente (inteligência, vontade, consciência):

> A globalidade inerente ao pensamento infantil encontra sua tradução pedagógica nessa interação natural de todas as facetas de um sujeito. Na escola primária, o instrutor único assegura muito facilmente essa coordenação; no secundário, as diversas especialidades devem necessariamente lhe assegurar pela correção e a interdisciplinaridade [...]. As primeiras medidas intelectuais se integram duplamente na "função de globalização". Pela globalidade das coisas e pela globalização que domina seu psiquismo (DUBREUCQ, 2010, p. 40).

A aprendizagem se dá mediante o seguinte processo: da observação ativa tem-se a impressão; esta se transforma em percepção que, por sua vez, torna-se um conceito que será expresso na forma de linguagem. Esse processo é detalhado por Decroly: ao se deparar com o novo, a criança tende à experimentação. Não se trata somente de observação, pois a criança associa o objeto a experiências anteriores ou hipóteses antecipadas. Torna-se abstração quando ela discrimina particularidades, relaciona e generaliza, "passando assim do espécime ao tipo, do particular ao geral, do elemento à estrutura, do unitário à série, a criança reproduz o mesmo percurso da ciência experimental" (DUBREUCQ, 2010, p. 42-43). Dessa maneira, Decroly destaca, no processo de aprendizagem, a forma de aprender e não o conteúdo do ensino. "A criança se constituiu em uma 'caixa de ferramentas'. Ela procurará na caixa aquilo necessário para tratar as novas questões" (DUBREUCQ, 2010, p. 50).

É por isso que, partindo do interesse e de tendências diferenciadas, Decroly propõe o "centro de interesse" como forma de participação ativa dos alunos na sua própria formação. É o aluno que escolhe o que será estudado e vivencia a evolução de seus conhecimentos no desenvolvimento dos procedimentos de pesquisa:

> Cada um propõe os assuntos que deseja tratar, e todas as propostas são negociadas pelo grupo inteiro que constrói um projeto coletivo (plano de trabalho), mais ou menos a longo prazo (de alguns dias para os jovens a um ano para os maiores). Um grande quadro com dupla entrada faz a previsão do decorrer desse período (DUBREUCQ, 2010, p. 36-37).

O funcionamento se dá por meio da "ideia básica" ou "centro de interesse" que atua como motivo para:

> a construção de um projeto a curto ou longo prazo (criação de animais, plantações, excursões etc.). [...] cada ideia básica se estende durante o ano inteiro, e ao mesmo tempo assegurando a aquisição progressiva dos conhecimentos. Neste estágio os sujeitos se utilizam das "ideias associativas". Qualquer tema apresenta aspectos científicos, econômicos, geográficos, históricos, literários, jurídicos que requerem a introdução de técnicas e de noções emprestadas das diversas áreas, sem que os seus laços jamais se percam de vista. A pedagogia decroliana atinge uma unidade propriamente fenomenológica, levando as crianças a descobrir as leis que sustentam as aparências (DUBREUCQ, 2010, p. 39-40).

A escola de Jean-Ovide Decroly

Semelhantemente a outros pesquisadores de seu tempo, Decroly também criticou a escola da época, apontando: insuficiência dos resultados, condições ilógicas e anticientíficas, limitação a técnicas faltando educar de fato (formação do juízo, caráter, sociabilidade, moral), nenhuma ou pouca coesão entre atividades, matérias desligadas do interesse da criança, muitas lições com assuntos e objetos muito diferentes, divisão em matérias sem considerar o processo de pensamento da criança, matérias que excedem a capacidade de assimilação da criança, predomínio de matérias ensinadas verbalmente e exercícios que não permitem a atividade pessoal espontânea do aluno.

Diante disso, fazem-se necessárias mudanças: novos prédios (com ruas, rios, bosques, coisas para observação, pois estas que marcam o ensino); pedagogia moderna, racional e evolutiva, inspirada nas escolas de ricos e de outros países (DECROLY, 1943); agrupar alunos considerando idade mental, isto é, o desenvolvimento das aptidões intelectuais; avaliação prévia para que o professor conheça a aplique um tratamento individual, mediante testes psicológicos; programa de ideias associadas, baseada no interesse e necessidades do aluno; método dos centros de interesse; exercícios de observação, comparação e expressão; uso de jogos educativos e instrutivos; disciplina que favoreça a iniciativa, o desenvolvimento da responsabilidade, a atividade solidária (DECROLY, 1943).

O método dos Centros de Interesse consiste no trabalho educativo desenvolvido a partir de uma ideia central que pode ser retirada do programa ou de um acontecimento atual, se isto interessar as crianças e se pode ser o ponto de partida para uma observação direta.

Consiste em três tipos de atividades: atividades de observação, na qual a criança entra diretamente em contato com objetos, seres, fatos, com o real, para, mediante os sentidos, fazer trabalhar a inteligência; atividades de associação, que consistem em exercícios de recordação da observação já realizada. Esses podem ser de quatro tipos: 1. os que se referem a objetos e atos não acessíveis de observação em relação ao espaço, permitindo a comparação com o que foi observado (geografia); 2. do ponto de vista temporal, comparando passado e presente (associação no tempo); 3. associação tecnológica, comparando as utilizações e aplicações conforme as necessidade humanas; 4. associações de causa e efeito, que se desenvolvem a partir das outras associações já indicadas

(como e por quê). E, por fim, as atividades de expressão que compreendem tudo o que permite traduzir o pensamento de uma maneira acessível ao demais. Não significa apenas palavras e escrita, mas também desenho e todo trabalho manual que se relaciona a uma ideia que quer materializar-se.

Em todas as atividades, os procedimentos são graduados conforme o trabalho mental da criança. Por conseguinte, a criança pode atuar por si mesma, viver um acontecimento, testemunhar algo, ver uma encenação ou imagem, ouvir contar ou ler. Imagem e palavra são auxiliares úteis se acompanhados do concreto. Em tudo os alunos precisam estar ativamente ocupados (DECROLY, 1943).

Decroly (1943) aponta medidas fundamentais para o ganho qualitativo na escola: submeter às crianças a uma seleção prévia (dados da escola e resultados físico e psíquico usando teste psicológico) com os mesmos critérios, estimando o rendimento dos alunos; homogeneizar os grupos; respeitar a quantidade de alunos por classe conforme o rendimento; observar em que língua será ministrada o ensino; modificar o programa conforme a evolução dos interesses, do pensamento, das condições locais, da capacidade da maioria, mediante um programa de ideias associadas; mudar o método de ensino, aplicando os centros de interesse; exercícios e disciplina que favoreçam a individualização e a atividade personalizada (DECROLY, 1943, p.31-32).

> Paradoxalmente, a autonomia não nasce da ausência de diretividade, mas da consciência dos direitos e dos deveres de um membro ativo da vida social. A escola, assim concebida, se constitui em um microcosmo político atravessado de problemas, de crises, de conflitos, que a ajuda interativa de todos os seus membros a levam a superá-los da melhor forma possível. A atribuição das responsabilidades individuais e coletivas depende de uma moral prática a qual um grande espaço deve ser revezado no horário; ela se fundamenta na eleição de diferentes delegados, no rodízio de tarefas, na prestação de contas etc. Poderes concretos são delegados aos alunos na gestão da escola (DUBREUCQ, 2010, p. 33).

O programa de ideias associadas consiste no estudo da criança e seu meio. O programa escolar precisa ter unidade, concordar com o maior número de mentes possíveis, permitir a aquisição de um número mínimo de conhecimentos indispensáveis, favorecer o desenvolvimento integral de todas as faculdades, a individualização e a adaptação média natural e social da existência da criança (DECROLY, 1943). Para isso, o autor defende a existência da ideia matriz nos quais todos os assuntos convergem. O que importa não é a quantidade de conhecimentos, mas o gosto por conhecer e a chave para aprender.

Esses conhecimentos devem se referir aos grandes mecanismos da vida individual e social, a grande lei que domina o universo e os seres, a evolução, solidariedade pela vida. Também precisa se basear na psicologia da criança e nas suas necessidades sociais. O programa adotado na Escola da Vida pode ser assim resumido: conhecimento de si mesmo, necessidades, aspirações, fins e ideal; do

meio natural e humano, das condições de adaptação e os meios de cooperar, de ser conscientemente e inteligentemente solidário. Cada ponto precisa ser tratado em três aspectos: vantagens e formas de aproveitá-las, inconvenientes e meio de evitá-los, conclusões práticas sobre como a criança deve comportar-se para seu bem e para o bem da humanidade. Podem ser aplicados desde os três anos, repetindo a cada ano de forma mais aprofundada conforme a maior capacidade de abstração e inteligência da criança. O programa pode ser interrompido quando um acontecimento importante engendra uma lição de atualidades (DECROLY, 1943). Aqui o importante é a educação e não a instrução. O quadro abaixo sintetiza a organização pedagógica da escola de Decroly – a Escola da Vida.

PROGRAMA ESCOLA DA VIDA

CONTEÚDO

CONHECIMENTO DA CRIANÇA E DE SUAS NECESSIDADES: O que é a vida - conhecimento do ser vivo geral e o homem em particular, conhecimento da natureza e o homem como parte dela, bem como suas necessidades e o meio de satisfazê-las.

CONHECIMENTO DO MEIO: dividido em duas partes: a criança e os outros homens (família; colegas; sociedade); a criança e a natureza (a criança e os animais; a criança e as plantas; a criança e a terra: água, ar, solo; a criança e os astros). Distinguir ações favoráveis e desfavoráveis do meio sobre o indivíduo, e deste sobre aquele.

ATIVIDADES

EXERCÍCIOS DE OBSERVAÇÃO: relação direta com o meio mediante os sentidos e experiência imediata.

EXERCÍCIOS DE ASSOCIAÇÃO: indiretamente pela recordação pessoal; indiretamente pelo exame de documentos relativos aos objetos e fenômenos não acessíveis; indiretamente pelo exame de documentos relativos aos objetos e fenômenos passados (filmes, imagens, leituras).

EXERCÍCIOS DE EXPRESSÃO: os exercícios de observação e de associação têm por objetivo propiciar julgamentos, confrontação de informações para decidir o que adicionar nos exercícios de expressão. Trabalhos manuais, linguagem gráfica ou oralidade.

DESENVOLVIMENTO

Criando um vínculo comum entre todas as matérias, tendo em conta o elemento afetivo primordial, o interesse da criança na tendência natural de ver o mundo com referência a si mesmo.

Especificamente sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, Decroly (1943) implementa o método global de alfabetização que consiste no uso de frases completas, dotadas de sentido claro, ligadas a elementos visuais, sempre remetendo à escrita, à ideia, ao código e à informação. A iniciação do processo de leitura e escrita só acontece a partir de textos que estão em relação direta com a experiência concreta imediata e sempre acompanhada por um suporte figurativo (desenho, maquete, objetos diversos). Adotava a leitura silenciosa e evitava a soletração e o uso de perguntas sobre o sentido.

> Servindo-se de critérios cada vez mais exatos, a criança identifica não o sentido, mas as fronteiras das palavras, e depois das sílabas, e depois da grafia. Quando a criança entende o funcionamento do sistema, está apta a ler ou escrever qualquer coisa, pela decomposição e pela recombinação dos elementos gráficos (DUBREUCQ, 2010, p. 48).

Somente quando a criança já possui o procedimento básico de leitura, é que se introduzia a leitura em voz alta de textos já compreendidos e a leitura expressiva (recitação, teatro).

Os professores eram preparados na própria escola em laboratórios de pedagogia e não em centros universitários. Para Decroly, cabe à universidade fornecer a fundamentação psicológica e biológica que alimentará as classes laboratórios, onde se aprenderá a técnica pedagógica.

> As inovações leves ou profundas, independente dos argumentos teóricos, precisam ser provadas na prática. Antes de mudanças em grandes escalas, o programa e os métodos precisam ser testados durante um tempo suficiente e em condições determinadas (DECROLY, 1943, p.26, tradução nossa).

Algumas considerações

Na perspectiva de Jean-Ovide Decroly, a relação psicologia-educação é expressa a partir do destaque dado à constituição biológica na estruturação da atividade mental. O peso da concepção de tendências para a constituição psíquica é manifestada na defesa da prática pedagógica ajustada às demandas psíquicas da criança; na compreensão de escola para assegurar o desenvolvimento natural; na importância das diferenças individuais, das aptidões, dos testes psicológicos na organização e no trabalho da instituição escolar. A ênfase no aprender, na atividade do aluno, no interesse, na prática docente e na escola como lócus de formação também resultam dessa concepção biopsicologizante.

O conhecimento da psicologia da criança e o domínio do método estão no centro de uma escola "para a vida e pela vida", defesa fundamental para "favorecer a evolução e a adaptação ao progresso" (DUBREUCQ, 2010, p. 34). Trata-se, assim, de uma concepção biológica, naturalizante e que explicita uma quase inexistência de questões sociais na constituição do indivíduo. A ênfase no

fazer, no aprender e a instrumentalização do conhecimento psicológico demonstram a atualidade desse pesquisador e professor belga, o que evidencia a necessidade de mais pesquisas sobre a presença dos princípios e concepções do método decroliano na escola atual.

Cabe, por fim, enfatizar a importância de Decroly para o campo educativo. Fruto de seu tempo, esse educador contribuiu expressivamente para mudanças na escola elitizada e excludente não somente na Bélgica, mas em muitos outros países, ao lutar pela escola de qualidade e acessível a todos, independente de fatores biológicos ou econômicos.

REFERÊNCIAS

1. ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição. 4ª ed. São Paulo: Unimarco Editora/Educ, 2005.
2. DECROLY, Jean Ovide; BOON, G. Iniciación General al método Decroly: y ensayo de aplicación a la escuela primaria. 2. ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1943.
3. DECROLY, Jean Ovide. Textos selecionados. In: DUBREUCQ, Francine. Jean-Ovide Decroly. Org.: Jason Ferreira Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205224
4. Acesso em: 06/08/2015.
5. DUBREUCQ, Francine. Jean-Ovide Decroly. Org.: Jason Ferreira Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205224
6. Acesso em: 06/08/2015.
7. MAFRA, Jason. Razões positivas da educação decroliana e sua inserção no Brasil. In: DUBREUCQ, Francine. Jean-Ovide Decroly. Org.: Jason Ferreira Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205224 Acesso em: 06/08/2015.

Simpósio temático 17

Epistemologias, formação e produção artística: ensino, interfaces, desafios e utopias frente aos desvios na formação e no ensino das artes

Coordenação: Luciana Ribeiro; Marcio Pizarro Noronha; Valeria figueiredo

Comunicações

1. *Discurso e pratica no ensino de arte na escola: a experiência de um projeto de pesquisa em arte na dinâmica da escola.* - Valéria Maria C. de Figueiredo; Maria Ângela A. Machado; Alexandre Donizete Ferreira
2. *Implicações da relação transferencial psicanalítica e processos de subjetivação na relação educacional professor-aluno dentro das aulas de dança* - Amanda Pathiely Serrânia Faria; Márcio Pizarro Noronha
3. *Improvisation technologies de william forsythe: um software para a investigação/criação coreográfica no balé* - Rousejanny da Silva Ferreira Robson Corrêa de Camargo
4. *Arte, episteme, psicanálise ou qualquer outra ordem* - Marcio Pizarro Noronha

Simpósio Temático 17

EPISTEMOLOGIAS, FORMAÇÃO E PRODUÇÃO ARTÍSTICA, ENSINO: INTERFACES, DESAFIOS E UTOPIAS FRENTE AOS DESVIOS NA FORMAÇÃO E NO ENSINO DAS ARTES

Prof Dra Luciana Ribeiro (IFG)
Prof Dr Marcio Pizarro Noronha (UFG)
pizarronoronha@gmail.com
Prof Dra Valeria Figueiredo (UFG)

RESUMO (TEMA, EMENTA, JUSTIFICATIVA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS):

A idéia de uma ciência da arte integra o quadro das questões que envolvem o processo formativo do educador em artes, do artista e dos pesquisadores. As reflexões em torno de uma epistemologia do campo investigativo e sua extensão são de suma importância na constituição dos discursos e das práticas que permeiam os processos formativos e as agendas de investigação. O que é e quando é pesquisa em arte? Como diferenciar vivências e relatos de processos de investigação científica? O que faz de um artista um pesquisador? O que pode tornar a docência um lugar de pesquisa? E quando estas coisas se imiscuem e geram paradigmas particularistas. Este é um tema de suma importância e se justifica pela emergência crescente do lugar das artes no domínio das formações universitárias e pelo extenso debate da incorporação dos saberes e das práticas artísticas no domínio escolar. Nestas investigações epistemologia, pragmática e psicanálise entram como parte do referencial teórico, bem como os estudos forjados no campo da Arte-Educação e do Ensino de Arte. Autores como John Bender, Noël Carroll, Cynthia Freeland, Eileen John, Louis Arnaud Reid, John Austin, Nicolás Bourriaud, Ana Mae Barbosa, Ivan Domingues, Jacques Derrida, Lucia Pimentel, Marcia Strazzacappa, Marcos Camargo, Jacques Rancière, Boaventura de Sousa Santos, Giorgio Agamben, Viviane Mosé, José Marcio Barros, Homi Bhabha, Reinaldo Laddaga dentre outros autores integram o referencial teórico desta proposta de simpósio.

Referencias :

1. AGAMBEN, Giorgio. (2002) Homo sacer: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: EdUFMG.
2. _____. (2004) Estado de exceção. São Paulo: Boitempo.
3. _____. (2009) O que é o contemporâneo e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos.
4. _____. (2013) O homem sem conteúdo. Belo Horizonte: Autêntica editora. 2ª. Ed. 1ª. Reimpressão.
5. AUSTIN, Jonh Langshaw. *Sentido e Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

6. BARBOSA, Ana Mae (org). *Arte Educação Contemporânea:* Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
7. BARROS, José Marcio (org.) (2009) As mediações da cultura: arte, processo e cidadania. Belo Horizonte: EdPUCMG.
8. BENDER, John. "Art as a Source of Knowledge: Linking Analytic Aesthetics and Episte-mology." In Contemporary Philosophy of Art, ed. John Bender and Gene Blocker. Eng-lewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993.
9. BHABHA, Homi. (1998) O local da cultura. Belo Horizonte: EdUFMG.
10. BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins, 2009
11. EAGLETON, Terry. (1993) A ideologia da Estética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed.
12. _____ (2005) A idéia de cultura. São Paulo: EdUNESP.
13. LADDAGA, Reinaldo. (2012) Estética da emergência: a formação de outra cultura das artes. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins.
14. SANTOS, Boaventura Sousa e PAULA, Maria (org). (2009) Epistemologias do sul. Coimbra: Edições Almedina.

01

DISCURSOS E PRATICAS NO ENSINO DE ARTE NA ESCOLA: O LUGAR DA PESQUISA E DA POESIA COMO CRIAÇÃO.

Valéria Maria Chaves de Figueiredo- UFG
fig.valeria@gmail.com
Maria Ângela Ambrosis Machado - UFG
Alexandre Donizete Ferreira - UFG

Resumo

O projeto Fica na Esquina propõe interfaces entre a dança, o teatro e a contação de historias. Foi criado a partir do encontro dos grupos de pesquisa: IPU – Núcleo de Pesquisa em Teatro – Emac/UFG e o LAPIAC – Laboratório de Pesquisas Interdisciplinares em Artes da Cena – FEFD/UFG. Pensado e desenvolvido para atuar em escolas da rede pública de educação do município de Goiânia, o grupo pesquisou a arte de contar histórias, em especial histórias de Goiás desvelando modos e identificando aspectos das construções históricas, sociais e comunitárias trazendo esse material para a criação e composição artística. Assim, por um lado, trataremos de relatar os processos de pesquisa que temos desenvolvido e por outro lado apontaremos os resultados de nossa inserção nas escolas durante um ano e as inúmeras abrangências que se apontaram no que concerne à formação continuada do professor de arte no ensino fundamental e médio e como se processaram esses lugares do artista pesquisador docente.

Introdução

O projeto Fica na Esquina propõe interfaces entre a dança, o teatro e a contação de historias e foi criado a partir do encontro dos grupos de pesquisa: IPU – Núcleo de Pesquisa em Teatro – Emac/UFG e LAPIAC – Laboratório de Pesquisas Interdisciplinares em Artes da Cena – FEFD/UFG coordenado pelos professores. Pensado e desenvolvido para escolas da rede pública de educação do município de Goiânia, o grupo pesquisa a arte de contar histórias, em especial histórias de Goiás desvelando modos e identificando aspectos de construções históricas, sociais e comunitárias trazendo esse material para a criação artística e pensando na escola como lugar de intervenção. Assim, por um lado se dá os processos de pesquisa que tem como foco a linguagem artística, a criação, o erro, a ousadia e por outro lado a escola, os processos de formação, os diálogos da arte com a educação, a possibilidade de inserção e interação com a escolas e as abrangências de uma possível formação continuada para o professor de arte no ensino fundamental e médio. Como se processam então esses lugares do artista pesquisador docente? E as perguntas nos uniram.

O grupo formado em 2010 trabalhou em 2013 e 2014 no projeto Fica na Esquina com três espetáculos: “Maria Grampinho”, adaptação livre do texto “O que teria na trouxa de Maria?” de Diane Valdez, dirigido por Valéria Figueiredo; “Um dia, uma banana...”, texto e criação de Maria ÂngelaAmbrosis e “Era um vez...muitas coisas”, baseado em histórias de autores goianos e de história oral do Estado de Goiás, criado e dirigido pelo próprio grupo.

O projeto Fica na Esquina tem o objetivo de fomentar e instigar nas escolas, uma inserção efetiva, cognitiva e formativa da arte na escola. Em 2014, realizamos a circulação dos três espetáculos do projeto em escolas do município de Goiânia. A circulação do projeto nas escolas totalizaram 18 apresentações e foi financiado pela lei municipal de incentivo a cultura. Em cada apresentação fizemos a distribuição gratuita de material artístico-pedagógico já produzido pelo grupo ao longo de pesquisas anteriores, sendo eles: uma caixa com DVDs contendo as três apresentações e vídeo aulas, um DVD sobre danças goianas resultado de tese de doutorado, um livro de histórias acompanhado de um CD musicado e um livro analítico sobre processos de criação em teatro e dança publicado pelo CIAR/EAD/UAB/UFG.

Porque arte na escola?

Pode-se afirmar que a presença da arte nas discussões da educação ainda é restrita frente ao enorme potencial e diversidade da área e o lugar da arte na escola, em nossa região, se dá via uma multiplicidade de formas e espaços. A arte ainda é tida como lugar de lazer e/ou recreação, também se apresenta como disciplina, onde nem sempre está coerente com o projeto pedagógico da escola e ainda na maioria dos casos ela simplesmente é inexiste.

Historicamente, nas últimas décadas, a arte na escola vem conquistando política e formalmente seu lugar por direito, favorecendo aos educadores um universo novo de possibilidades e muitos desafios a serem trabalhados. Não pode se pensar mais em arte como técnicas mecanizadas e/ou reprodutivistas, mas, como pensar em propostas artísticas e educativas que sejam realmente transformadoras? Esse é o caminho?

A chegada da dança e do teatro na escola e a institucionalização dos cursos de formação superior em dança e teatro, onde a licenciatura está voltada para atuação na escola básica e em especial na rede pública, trouxeram novas possibilidades e novos campos de atuação também, alargando assim os horizontes da prática docente. A escola nos provocou ir em busca de respostas e confrontos para nossas incertezas. Participar e debater tornou-se urgente, assim como sair das zonas de conforto e ir à procura, por um lado de reconhecimento e por outro de se envolver politicamente e conscientemente com a sociedade. Consolidamos assim a área como um lugar de saber humano e formativo da sociedade.

A ideia de uma abordagem educativa em arte foi bastante estudada por teóricos como John Dewey, Hebert Read, Viktor Lowenfeld e Elliot Einser. A partir do século XX esses estudos foram importantes para se compreender, historicamente, a constituição do campo da arte-educação, com todas as suas diferenças e particularidades. O que se verifica, portanto ao longo das últimas décadas é a ampliação da presença e da relevância do ensino de arte para a escola, deixando de serem práticas

meramente técnicas, e se constituindo como fundamental para a formação humana. De acordo com Osinski (2001), o século XX descobre a criança como ser autônomo e valoriza a criatividade e a individualidade. Mas o flagrante descompasso entre os estudos realizados cientificamente e o ensino vigente, marca novamente a necessidade de surgimento de outras investigações que deem conta de uma educação mais criativa, transformadora, crítica e que se rebele contra ao sistema unilateral de mera transmissão de conhecimentos.

Percebe-se assim que dos primeiros movimentos de educação artística na educação formal no início do século XIX, até as primeiras ideias da arte-educação a partir dos anos 70 configuram-se importantes batalhas e vitórias para que arte na escola desempenhe de fato papel de formadora e integrada aos processos pedagógicos. De acordo com Ferraz e Fusari (2010, pg. 19), nos últimos anos o movimento da arte-educação esteve preocupado com a educação escolar, observando e contribuindo para efetivar a presença da arte na lei de diretrizes e bases da educação. Vale lembrar que a LDB n. 9394 de 1996 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica modificando finalmente a relação da arte com a escola pública.

O movimento de arte-educação, de fato, se iniciou fora da escola, mas esteve ancorado nas ideias da "escola nova" [153] e da "educação através da arte" [154]. Ferraz e Fusari (2010) apontaram que, enquanto o movimento de educação artística esteve preocupado apenas com a expressividade individual e as técnicas, uma necessidade de conhecimentos mais aprofundado da arte de formava e o movimento de arte-educação buscou, portanto, novas metodologias de ensino, revalorizou o professor e sua área conhecimento e redimensionou seu trabalho na escola, incluindo a importância da sua ação politica e sua atuação profissional na sociedade.

Mas quando pesquisamos a escola, quando vivenciamos a escola hoje, como em nosso projeto, vemos que velhos problemas permanecem, a arte ainda representa lugar das atividades meramente recreativas e das festividades furtivas e a produção artística é encarada como um lugar de divertimento apenas e não uma ação educativa.

No cenário educacional regional, na cidade de Goiânia, a dança e o teatro hoje vêm devagar ocupando os seus lugares entre as propostas curriculares das escolas públicas nas disciplinas de Artes

[153] John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo, inspirou o movimento da Escola Nova no Brasil liderado por Anísio Teixeira ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. Ver: BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

[154] Essas ideias estão baseadas nos estudos de Herbert Read, especialmente de sua obra sobre a "Educação Através da Arte". Ver: READ, H. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

e isto se deu após longos processos de debates e conquistas de vários agentes responsáveis e atuantes da área.

Percebemos assim, ao longo das nossas apresentações, que nossas relações com a comunidade escolar propiciava um rico universo educativo e artístico. A arte é sim agente transformador, pois provoca a formação dos sujeitos através das multiplicidades, das polissemias, dos diálogos plurais e dialéticos e o mundo da arte se entrelaça com o mundo vivido, mas também experimenta desafios da própria manifestação expressiva da obra. Como revela Tarkovisky (1998), o sujeito ao se emocionar com uma obra-prima começa a ouvir a si própria, ou seja, aquele mesmo chamado de verdade que levou o artista a criá-la. As linguagens da Arte expressam as diversas possibilidades de assimilação do mundo. As possibilidades artísticas, certamente ampliam a capacidade de aprendizagem possibilitando integração e interação crítica das realidades que vivemos hoje.

Buscar compreender a arte no âmbito da escola implica em um exercício de "re-fletir"[155], de repensar sempre, de voltar a traz e consciente de si mesmo fazer tentativas de ampliar as leituras do mundo e na perspectiva da humanização, da condição humana e da compreensão das realidades.

Existem princípios importantes que norteiam o ambiente educacional. Refletir sobre a constituição dos campos de conhecimento e suas relações com ambiente escolar é necessário, é falar primeiro de suas características identificatórias, ou seja, aquilo que constitui uma área e que estão relacionadas aos muitos saberes sejam eles artísticos, científicos, culturais, sociais e outros que também incluem todas as práticas profissionais que ocorrem fora da escola.

O processo da arte é uma aventura

Somos pobres de histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações.
Walter Benjamin.

A nossa ideia era aventurar-se em espaços tradicionalmente difíceis para arte, o desafio era não empobrecer a linguagem, não didatizar para caber dentro da escola. Por isso a escolha pelas possibilidades de interlocução entre as artes da dança, do teatro e da contação de historias abrindo frentes e experiências para o lirismo e para uma dramaturgia sensitiva, que abrisse caminhos para a temporalidade e a intemporalidade.

155 "Re-fletir" vem do verbo "reflectere" que significa voltar atrás. É um repensar, um pensamento em segundo grau. Um pensamento consciente de si mesmo, capaz de verificar o grau de adequação que mantem com os mesmos dados objetivos da realidade. Ver: SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. SP: Cortez/Autores Associados, 1989.

O projeto teve repercussão significativa nas escolas, mobilizando em média por apresentação cerca de 200 crianças. Ficou evidente nas avaliações realizadas em debates com equipe e coletivos das escolas, que o projeto propiciou arte com qualidade, ampliando as possibilidades da educação estética e das transdisciplinareidades. A ideia da contação de histórias pouco conhecidas ou quase esquecidas, valorizadas através da dança e do teatro e levadas para ambiente tradicionalmente formal foi fundamental para a transformação da arte na escola para além de uma indústria de entretenimento e lazer, acreditamos assim em ações artístico-pedagógicas que fazem com que a arte seja de fato parte do processo formador das pessoas.

Ao adentrar os muros das escolas com os espetáculos, foi percebido que o contexto sócio-educativo não é nada distante do fazer artístico e do apreciar, a importância de incentivos por ordem da iniciativa pública e privada para que sejam realizadas tais ações, favorece sim um ambiente rico de trocas, parcerias e intervenções artístico-didático-pedagógicas dentro do processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre o lugar da formação humana e seus múltiplos aspectos.

Portanto, falar de princípios epistemológicos das áreas de conhecimentos presentes no ambiente educacional e sobre o ensino e a aprendizagem deste saberes na escola é abordar o tema a partir de infinitas e complexas possibilidades. Portanto, estamos tratando de questões profundamente complexas e imbricadas na constituição do conhecimento humano em diferentes dimensões e práticas artísticas, sociais e pedagógicas.

Por isso refletir sobre a constituição do campo de conhecimentos denominado Arte é sim debater também sobre as características identificatórias relacionadas aos saberes científicos, culturais, sociais e principalmente artísticos.

Quando se fala em Arte logo vem à nossa mente a ideia de que estamos tratando de um conteúdo objetivado eminentemente no fazer artístico, na prática e nas técnicas que produzem objetos de arte. Se na escola ela se configurou como uma atividade de conteúdos eminentemente prática e muitas vezes voltada para formar comportamentos e/ou treinar hábitos adequados aos valores conservadores da sociedade, no campo acadêmico e no campo profissional o amadurecimento crítico-reflexivo trás olhares múltiplos e investigativos. Fica sempre a dúvida então, por que a escola trata de diminuir ou destituir o potencial da Arte?

Hoje, mais do que em outro momento, sabe-se que os saberes constitutivos da escola provêm/possuem/integram às dimensões históricas, culturais e sociais e que na própria seleção dos conhecimentos a serem ensinados perpassam sim interesses, muitos conflitos, áreas em busca de legitimidade, inúmeras e diferentes disputas de tempos/espaços e poder, etc. Mas o necessário não se poder perder: o conhecimento e os vários modos de se aprender.

> Defendo a ideia de que é básico que a escola, as crianças, os jovens e os adultos recuperem, aprendam, descubram a paixão pelo conhecimento, porque só o ser humano pode conhecer e, neste processo – de construção de conhecimento - , o papel do outro e da coletividade é fundamental (Kramer, 1998, p. 20).

A escola básica é elemento fundamental e *sui generes* na vida cultural, social e politico das pessoas, assim os saberes científicos e artísticos são direitos de todos, são conhecimentos a serem apropriados e incorporados na vida e a articulação dos saberes são experiências a se constituírem na formação humana. Vale acentuar, que a arte deve, por mais pesados e difíceis que seja o cotidiano das escolas na realidade brasileira, conquistar responsabilidades via formação qualificada, produção de conhecimentos e reflexão sistemática e crítica da área.

Nas escolas que estivemos experimentamos caminhos importantes na constituição destas diversas relações entre a escola e comunidade, os espetáculos, os debates e as conversas, nos fez chegar a questões importantes, diríamos fundamentais de se perpassar os nossos projetos, tais como: o não apagamento das diferenças; a valorização das singularidades que emergem junto com as pluralidades; uma busca constante por encontrar vários modos de ensinar e se aprender; distender e rever sempre as dicotomias entre prática e teoria; não se submeter ou se render ao empobrecimento e didatismo dos conteúdos e acreditar na valiosa percepção de circularidade e aberturas para as áreas disciplinares, bem como, as não disciplinares priorizando a ideia de não neutralidade ou de apenas transmissão de conhecimento instrumental e unilateral.

A formação deste aluno crítico, criativo, consciente, cidadão, participativo, sujeito, deve confrontar com a ideia de um professor alienado, passivo, ocioso, despolitizado, tecnicista. O "oficio de mestre", em síntese, enfrenta as tensões e os muitos conflitos do mundo e não há como fugir, mas, como se referiu Arroyo (2000, p. 83), nossa docência será sempre uma *humana docência*.

Para além da estrutura, por vezes, rígidas das disciplinas e grades horárias, a Arte pode adentrar a escola não apenas preocupada exclusivamente com o processo ensino-aprendizagem, mas principalmente com a formação humana daqueles que fazem da escola outro *lócus* de conhecimento, interação, socialização, percepção e sensibilidades.

Dentro deste contexto, o projeto Fica na Esquina não somente traz na sua realização a preocupação didático-pedagógica do ensino da Arte, como faz a ampliação do conceito de Arte do qual sai da sala de aula e se instaura em outros espaços dentro da escola que não são utilizados para o ensinar e o aprender. No instante das apresentações são deflagrados vários *modus* de corpos que se

colocam em ação em direção ao fazer artístico como fonte de conhecimento e vida, ou seja, aquilo que não se aprende somente na lousa, mas também no corpo que faz a arte, quer seja espectador, quer seja intérprete-criador. Esses múltiplos corpos são potencializados como fonte de alimentação de um fazer artístico que permite intercâmbios lúdicos e realistas ao mesmo tempo, pois as histórias contadas, dançadas e teatralizadas trazem em seu bojo as relações humanas que tecem a vida para além dos muros escolares.

Às crianças não são exigidas o fazer repetitivo, não que este não tenha seu valor pedagógico, mas as trazemos como produtoras de afetos que se colocam no âmbito do tecer relações; do colocar-se a disposição para que os espetáculos não sejam apenas apreciados, mas sejam dinamizados na perspectiva da multipluralidade de percepções, indagações e intervenções com os artistas, levando-as a serem complementos dinâmicos da apreciação, produção e reflexão. Esse modo de realizar a obra artística delineia uma via de mão dupla, permitindo que o processo ensino-aprendizagem venha recheado do lúdico, da fantasia sem deixar de lado o cotidiano da vida. De acordo com Santomauro (2009, p. 01)

> hoje a tendência que guia a área [Arte] é chamada de sociointeracionista que prega a mistura de produção, reflexão e apreciação das obras artísticas. Como defendem os próprios PCNs, é papel da escola "ensinar a produção história e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias.

Apresentar os espetáculos que compõem o projeto Fica na Esquina permitiu uma interação que vislumbrou não somente o aspecto racional e nem, tão pouco, o emocional, mas aquilo que toma forma nas interações humanas, nas relações artista e espectador, nos atuantes que são ao mesmo tempo os artistas e o público, solicitando outras vias de interações cinestésicas, emocionais e racionais que vão compondo um quadro de afetações que penetram as cenas dos espetáculos.

Acreditamos que a apresentação das obras artísticas permite um estado de consciência que se coloca no instante, ou seja, no momento da apresentação, deixando de ser apenas o aspecto festivo. A Arte se coloca como conteúdo e meio deflagrador de ações de aprendizado, quer sejam estéticos, históricos e sociais (pelas vias da contação de história), quer sejam pelo lúdico e sinestésico no qual os artistas ocupam outros corpos que não sejam os seus próprios, mas os das personagens que são ao mesmo tempo caricaturas de outros e personas que trazem seus históricos uma vida. Isto tudo sendo recebido e percebido pelos corpos das crianças e professores que se permitem deixar um pouco suas vidas e fazer um exercício do alteridade, levantando formas diversas de questionamento e posicionamento perante o mundo no qual vivem e o mundo do outro, tecendo pontes de sensibilização para o que se passa fora do seu corpo.

Por fim, identificamos que as práticas artísticas na escola, desenvolvidas pelo projeto Fica na Esquina, para além da sala de aula, promoveu processos cognitivos e sociabilizadores. O prazer estético gestado pela apreciação dos espetáculos alimentou a integração e a interação daqueles grupos de pessoas – direção da escola, professores, funcionários e comunidade. Isto nos permitiu pensar que a arte na escola constitui um espectro mais amplo de ação, promotora das relações humanas onde o sensível e as afetividades ganham espaço de expressão.

REFERÊNCIAS

1. ARROYO, Miguel. *Oficio de mestre: imagens e auto-imagem*. Petropolis: Vozes, 2000.
2. FERRAZ, Maria Heloisa Correa e FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 4ª ed. 2010.
3. FERREIRA, Sueli (org). *O ensino das artes: construindo caminhos*.Campinas SP: Papirus, 2001.
4. KRAMER, Sonia. *Infância e produção cultural*. SP: Campinas, 1998.
5. OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino – uma trajetória*. SP: Cortez, 2001.
6. SANTOMAURO, B. O que ensinar em Arte: o ensino da área se consolida nas escolas sobre o tripé apreciação, produção e reflexão. Nova Escola: Conhecer a cultura. Soltar a imaginação. 2009.
7. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *As dimensões do projeto politico-pedagógico*. SP: Papirus, 2001.

02

IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO TRANSFERENCIAL PSICANALÍTICA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA RELAÇÃO EDUCACIONAL PROFESSOR-ALUNO DENTRO DAS AULAS DE DANÇA.

Amanda Pathiely Serrânia Faria;
Prof. Dr. Márcio Pizarro Noronha
– Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD/UFG)
mandynhapaty@hotmail.com;
marcio.pizarro@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem como enfoque as relações entre arte, dança (ensino de dança) e psicanálise. Considerando a pouca presença de estudos psicanalíticos no campo da dança-educação e ensino de dança o estudo visa tratar dos aspectos transferenciais dentro de aulas de dança. Utilizarei do ponto de vista da psicanálise para estudar esta relação no âmbito professor e aluno, considerados ambos sujeitos. Analisando o professor e o aluno, através de um estudo da relação de intersubjetividade e de processos de subjetivação dentro da aula de dança, num processo interpretativo-compreensivo da relação sujeito-sujeito e as manifestações do processo transferencial de sentimentos.

Palavras-chave: Psicanálise, transferência, educação escolar, ensino de dança.

Durante minha trajetória no curso de licenciatura em dança me deparei na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório com várias situações que me colocaram em estado de mal estar e questionamento sobre a prática docente e o respeito com a subjetividade, história pessoal e tempo de cada aluno para o desenvolvimento e aprendizagem. Tive a oportunidade durante esses três anos de curso de fazer parte de um grupo de pesquisa que trabalha sobre o viés da psicanálise o que colaborou para me instigar a pensar sobre a relação professor-aluno como sendo uma relação de deslocamento de sentimentos, afetividades, frustrações entre outros. Minha afinidade com o assunto se tornou maior à medida que fui me adentrando na psicanálise e conhecendo novos autores.

O presente trabalho forma um tripé juntando psicanálise, educação e dança. Com o intuito de observar e trazer uma nova abordagem para a dança e seu processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento por um outro viés através do processo transferencial entre aluno e professor, auxiliando numa compreensão mais ampla da docência indo para além do ensino mecanizado e abordando um lado afetivo dessa relação professor-aluno desta forma complementando a formação do docente.

Utilizando do ponto de vista da psicanálise para estudar esta relação existente entre professor e aluno, mais especificamente a relação transferencial. Analisando o professor e o aluno, através de um estudo da relação de intersubjetividade dentro da aula de dança, num processo interpretativo, compreensivo da relação sujeito-sujeito e as manifestações do processo transferencial de sentimentos, frustrações, desejos etc. Através deste trabalho busco analisar, interpretar e compreender, através de

um enfoque psicanalítico, como ocorre a transferência de sentimentos, ideais, desejos etc. nas relações professor-aluno e o modo como esta afeta o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças na aula de dança.

Podemos dizer que a psicanálise busca explicar e entender as situações através daquilo que não é somente visível e palpável e podemos assim trazer esse discurso para a relação escolar entre professores e alunos onde muitas vezes teremos que lidar com o inaudito que existe nesse ambiente de convivência e trocas. E nesse processo de aprendizagem muitos fatores de como se ensina, de escutar o aluno, levar sua historia pessoal como algo determinante nesse processo, observar comportamentos ou a ausência deles são de estrema importância. É realmente colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. E desta forma trazer a consciência que o papel do professor na escola é um papel fundante, constituinte e de extrema importância.

A psicanálise no apoio a educação escolar auxiliará na busca por um diálogo mais consciente com os alunos, pensando que as palavras elas transformam e são determinantes em alguns casos, assim como as atitudes do professor em sala de aula e por esse motivo para que essa comunicação verbal e não verbal entre professor e aluno possa se tornar mais "saudável" os docentes tem que se fazer compreender sobre esse desenvolvimento, essa formação psicológica que está ocorrendo de forma latente e sensível a tudo que se passa no meio em que a criança vive.

O professor faz parte deste processo de desenvolvimento sendo necessário o estabelecimento de relações entre ambos e a valorização de experiências intersubjetivas e subjetivas. O professor pode se enxergar na sua pratica educativa, como diz a psicanálise o comportamento pode não somente esconder como também revelar muito sobre a pessoa, sendo assim muito do que o professor transmite pode transparecer o que ele é, seus valores, ideais, traumas, desejos etc. A prática educativa é uma via de mão dupla à medida que o educador interfere, transforma, e influencia no desenvolvimento de seu educando ele também se reconhece nessa relação e traz a tona muitos embates, conflitos, resistências etc. que este carrega consigo. Por isso pode se dizer que a psicanálise, na prática educativa pedagógica, contribui para formar um pensamento trazendo um novo modo de enxergar o ato da docência onde a relação professor-aluno transcende a prática pedagógica.

Um trabalho que busca conscientizar os professores da importância, seriedade e responsabilidade deles para com o desenvolvimento psicológico dos alunos. E fazer perceber a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o desenvolvimento mental das crianças, assim tornando o docente mais capacitado para lidar com as exigências do dia a dia escolar com um olhar mais amplo e abrangente sobre o que é a fase da infância e como ela refletirá no futuro dessas pessoas.

O trabalho tem como objetivo geral analisar, interpretar e compreender de que forma ocorre a relação transferencial entre professor e aluno do ponto de vista da teoria psicanalítica e o modo como esta afeta o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. E como objetivos específicos este trabalho busca compreender de que forma ocorre a transferência trazendo a importância desta, para o desenvolvimento comportamental, aquisição de valores, conhecimento de si e da realidade circundante além de também diagnosticar a questão de como o docente recebe essa transferência, se há uma transferência nessa relação e como ele lida com a subjetividade e individualidade de cada aluno, como ele compreende essas manifestações no corpo e nas relações de sala de aula. Propõe identificar como o processo de transferência pode contribuir e/ou dificultar o desenvolvimento e aprendizagem da criança na escola, promovendo uma investigação que traga o aluno para o centro do ensino e aprendizagem tornando-o sujeito central desta relação possibilitando uma escuta maior das suas necessidades, características entre outros.

Como resultados busco tornar o processo transferencial um suporte para a compreensão do aluno e suas especificidades como também para o próprio professor repensar sua pratica em sala de aula, pois o modo como o professor ensina a confiança e credibilidade que ele passa sobre sua matéria influencia o modo como as crianças vão perceber e atribuir importância sobre aquele assunto. É fazer pensar que toda atitude do professor dentro de sala de aula produz um efeito nos alunos que pode se manifestação no dia a dia escolar ou somente futuramente na vida do aluno.

O professor faz parte da estruturação e desenvolvimento dos alunos, não só físico, mas também psicológico. E nesse processo cabe perceber que o professor será alvo de afetividades dos alunos, de carências, de transferências de sentimentos, de identificação entre outros e isso influencia a capacidade do aluno de aprender, assimilar o conteúdo, conviver com outras crianças etc. Dessa forma o ato de ensinar requer uma comunicação, capacidade de observação e doação. Deve haver uma identificação por parte do professor com a sua pratica e com as crianças, este deve assumir essa intersubjetividade relacional que existe e perceber também suas reações subjetivas para assim compreender a si próprio neste contexto. Sendo que muitas vezes os alunos serão alvos de transferências dos professores e nesse contexto relacional cabe à psicanálise entrar como fonte de colaboração para a compreensão desses fatores, auxilio e assistência nesse processo.

Em Freud a transferencia é compreendida como a “reedição de impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico” podemos dizer que no âmbito escolar essa substituição seria pelo professor. O aluno transporta, desloca para o professor que é uma pessoa da sua convivência suas efetividades, emoções, frustrações, medos entre outros todos

esses sentimento vividos nos primeiros anos de vida. O aluno presentifica sentimentos passados e os transfere para os seus professores, sentimentos esses que eram em relação aos seus pais. O aluno reedita situações passadas reconfigurando essas para o presente e transferindo-as para o professor numa identificação simbólica.

> "O professor, assim como a figura paterna, pode passar a ocupar o lugar de ideal-do-ego da criança, servindo-lhe de objeto de amor e de modelo sucedâneo aos pais. Se em casa a criança tem como referência – de amor e proibição – os pais, na escola é o professor quem pode estar nesse lugar, daí a obediência ou a confrontação às regras e ordens que emanam desse espaço de realização social e psíquica." (SOUZA, 2002, p.6).

Como referencial teórico para este trabalho busco alguns nomes como Anna Freud (1971), Melanie Klein (1981), Donald W. Winnicott (1984), Françoise Dolto (1980) e Maud Mannoni (1999) que são psicanalistas que trazem em seus estudos à questão de se trabalhar a análise psicanalítica com crianças. Focalizando principalmente em Françoise Dolto. Dolto propõe uma escuta da criança e entendendo a como um sujeito capaz de falar por si própria e entender tudo que a cerca. Ela desenvolveu um método próprio de trabalho com as crianças e este se faz muito importante para a compreensão da criança e seu universo que muito se difere da compreensão e interpretação de uma pessoa adulta.

> "Durante a conversação "procuramos escutar, olhar, observar, sem deixar escapar o mínimo detalhe, os gestos, as expressões, mímica, palavras, lapsos, erros e desenhos espontâneos". Do mesmo modo, não procuramos inculcar na criança o nosso modo de ver, mas tão somente, apresentar lhe seus próprios pensamentos inconscientes sob o aspecto real. Tampouco falamos uma linguagem 'lógica' que vise ferir a inteligência da criança, que [...] ainda não é lógica; queremos falar ao seu inconsciente - que jamais é 'lógico' em pessoa alguma - e é por isso que empregamos, muito naturalmente, a linguagem simbólica e afetiva, que é a dela e a afeta diretamente." (Dolto, 1988, pp. 132-133)

O trabalho se justifica pela importância da compreensão da criança como um sujeito, que compreende o mundo a sua maneira, que sabe e tem capacidade de falar por si própria e merece um olhar para além do desenvolvimento físico e indo para além pensando num desenvolvimento conjunto entre corpo e mente, dando voz ao seu processo de desenvolvimento psíquico. Sendo que muitas vezes a criança não consegue verbalizar o que se passa com ela ou lhe tem afligido, e isto vai se apresentar em maus comportamentos, rejeições entre outros, a minha pesquisa entra neste caso dando suporte a escola para que esta seja capaz de entender este aluno e ter um olhar mais cauteloso em direção a ele.

> "Do Ponto de vista da psicanalista Melaine Klein (1.926), as crianças desenvolvem a transferência de suas mais intensas fantasias, ansiedades e defesas em casa, na creche, na escola, nos diferentes momentos do dia, no convívio escolar e durante as aulas. O educador deve estar atento às manifestações da criança, ele precisa envolver-se com esta criança e procurar levá-la a se perceber, estimular a manifestar, encorajá-la, a tentar experimentar, elogiar suas primeiras tentativas,

> permitindo-lhe a personificação de papéis sociais presentes em sua realidade, estimulando a criar situações e reproduzi-las a brincar. O educador sendo o mediador fora de sua convivência familiar torna-se um grande interventor para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos." (FREITAS)

Seria de grande avanço e importância para a educação se os professores em geral conhecessem o que é a transferência, como ela ocorre etc. e assim aprendessem a lidar com estas questões sem prejudicar o aluno e poder participar de forma positiva no seu desenvolvimento físico e psicológico. Tornando a convivência escolar um lugar de respeito aos alunos e suas subjetividades promovendo assim um desenvolvimento saudável e de qualidade.

> É no campo pedagógico das relações professores-alunos que inteligência, afetividade e desejo se articulam, num mesmo circuito, confrontando-se e, por assim ser, construindo, pensando e desejando, novas e infinitas possibilidades (ALMEIDA, 1993, p.43).

O aluno em seu desenvolvimento, conhecimento a respeito do mundo ao seu redor, formação de si e de sua constituição subjetiva vive imerso num mundo de linguagem onde ela intermédia todas as relações, porém a forma como se da essa linguagem nem sempre será simples através de palavras e expressões corporais cabe ao professor no exercício diário de sua pratica ter um olhar mais cauteloso e minucioso para aquilo que está intrínseco em comportamentos, gestos, sentimentos, medos etc. Pensando mais a fundo a problemática consiste em como o professor interpreta e recebe esse conteúdo do aluno e neste contexto a psicanálise traz um modo de interpretação e compreensão sobre a pessoa levando em conta não somente o momento vivido, mas toda a história de vida deste ser para que possa compreender o fato ocorrido dentro de um enredo maior onde há influencias de um passado sobre as atitudes da pessoa. A psicanálise voltada para crianças em fase de escolarização oferece ao professor um suporte mais amplo para a compreensão quanto à grande parte do material que a criança produz tanto quanto relacionado ao desenvolvimento físico, cognitivo e especialmente psicológico relacionando este ponto aos outros modos de desenvolvimento ocorrentes. Na essência desse processo de desenvolvimento infantil está a interação entre professor e aluno uma interação que é física, social, cultural investida de subjetividade de ambos os lados e que por finalidade produz conhecimento, auxilia ou dificulta na constituição da criança.

Se fôssemos definir o ser humano, diríamos: o ser humano é aquele que tem a vontade irredutível, a necessidade imperiosa de comunicar-se com outro ser humano. Eis o princípio soberano, a premissa indiscutível que preside a toda escuta analítica e funda o conceito de imagem inconsciente do corpo. (NÁSIO, 2009 p. 17)

As relações estabelecidas entre seres humanos são de extrema importância em todos os âmbitos e para todas as formas de desenvolvimento, dessa forma não pode deixar de ser reconhecida

no ambiente escolar de forma mais cuidadosa e detalhada, pois neste período da vida a criança está começando a estabelecer e fixar seus conceitos a respeito de sentimentos, valores dando significados e forjando sentidos a tudo que vive e começa a compreender. A psicanálise então propõe interações estabelecidas de inconsciente para inconsciente que influenciam ambos e geram resultados advindos dessa interação latente.

> As relações sociais que estão na base da construção do conhecimento e do desenvolvimento da humanidade se materializam nas redes de interações, que acontecem [...] Nesses cenários são viabilizadas as micro-relações, são tecidos os significados e os processos de construção compartilhada, possibilitando avanços e transformações, que repercutirão direta ou indiretamente nos níveis mais amplos das relações sociais. Por conseguinte, nas interações são criadas as condições de possibilidade de constituição dos sujeitos, singulares e, ao mesmo tempo, forjados no seu ambiente histórico-cultural. (COLAÇO, 2004 p.339)

Transpondo todo esse conteúdo para o campo das artes mais especificamente a dança, a questão se torna mais complexa, pois essa disciplina trabalha com algo que é tanto extremamente íntimo, mas que por outro lado também é público, o corpo. O corpo que pode tanto esconder como revelar conteúdos do inconsciente. Ainda criança o aluno na aula de dança está em fase de conhecer e descobrir o próprio corpo, suas sensações e descobertas que se pode fazer através dele conhecendo não só a si mesmo, mas também explorando o mundo ao seu redor. As sensações que são provocadas no corpo repercutem se no psiquismo e vice versa dessa forma não há como trabalhar apenas corpo em uma aula de dança destituindo o psicológico, pois sendo este agregado ao corpo em um desenvolvimento em conjunto ambos se influenciam e se constituem simultaneamente. De acordo com as sensações e percepções corporais sentidas vão se criando memórias e impressões que ficam gravadas no psiquismo da criança.

A psicanálise nessa circunstância ira pensar um corpo imagético não como ele se apresenta fisicamente, mas sim como representação de conteúdos inconsciente de forma que na aula de dança o corpo mais importante a ser observado será o não visível e como este se manifesta através do corpo "material". Através deste olhar pensando o corpo não somente como um conjunto de órgãos, uma estrutura muscular etc. o professor terá uma nova forma de compreender seu aluno enquanto ser humano e seus investimentos se relacionando com ele de forma diferente e propondo as aulas por outro viés com um cuidado maior com o corpo. O corpo ganha um novo sentido envolto com a subjetividade do aluno sendo o que ele é como pessoa, sentimento, valores, emoções etc. o corpo não terá somente o lugar de uma estrutura física que te faz presente no mundo, mas sim sendo o que você é, o que te compõe, o que te faz um ser.

As relações estabelecidas entre professor e aluno ganham novo sentido e significado partindo também da questão de como o professor enxerga o corpo do aluno e seu próprio corpo e partindo disso as relações são influenciadas e se modificam.

> [...] Assim, sempre que sentimos o nosso corpo, o vemos ou julgamos, estejamos certos, forjamos dele uma imagem deformada, inteiramente afetiva e resolutamente falsa. Para resumir, nunca percebemos nosso corpo tal como é, mas tal como o imaginamos; o percebemos como fantasia, isto é, mergulhado nas brumas de nossos sentimentos, reavivado na memória, submetido ao julgamento do Outro interiorizado e percebido através da imagem familiar que já temos dele. (NÁSIO, 2009 p. 63)

Caberia ao professor saber dialogar seus trabalhos pensando a ideia de corpo real e corpo imaginário sendo um corpo visível em movimentos, gestos, expressões e outro que se manifesta através destes, mas que seu âmago é inconsciente influenciado por percepções primarias

> A imagem inconsciente do corpo é o conjunto das primeiras impressões gravadas no psiquismo infantil pelas sensações corporais que um bebê, até mesmo um feto, sente ao contato de sua mãe, ao contato carnal, afetivo e simbólico com sua mãe. Sensações que foram sentidas pela criança antes do domínio completo da palavra e antes da descoberta de sua imagem no espelho, isto é, antes dos três anos. [...] imagens, apesar de recalcadas, permanecerão vigorosamente ativas ao longo de toda a existência e se manifestarão em todas as expressões espontâneas do nosso corpo de adulto. Fortemente pregnantes, as imagens inconscientes do corpo infantil determinam nossos comportamentos corporais involuntários, nossas mímicas, gestos e posturas; infletem as curvas de nossa silhueta, marcam os traços do rosto, avivam o fulgor do nosso olhar e modulam o timbre de nossa voz; decidem nossos gostos, nossas atrações e repulsas, ditam nossa forma de nos dirigir corporalmente ao outro e, se esse outro for nosso parceiro amoroso, nossa forma de possuir seu corpo ou ser possuído por ele. Essas imagens influenciam nosso vocabulário e estão na origem de diversas expressões. (NÁSIO, 2009 p. 21-22)

A compreensão sobre a relação transferencial no contexto da educação abre janelas para novas formas de se compreender o aluno e suas atitudes em sala de aula e da mesma forma com o professor. Relações de extrema importância se estabelecem no âmbito escolar que influenciará o que o aluno virá a se tornar futuramente e dessa maneira devem ser repensadas pelo professor em sua prática em sala de aula. No contexto das aulas de dança o corpo ganha novo sentido e lugar sendo trabalhado com cautela e com um olhar mais minucioso pensando-o como parte sensível, fundante e constituinte do ser. A psicanálise oferece bases para se pensar o ser humano dentro de uma história de vida com subjetividades, especificidades e dessa forma procura compreender não só o que se faz visível e dito pelos alunos, mas também conteúdos que são reprimidos e se manifestam de outras formas no dia a dia escolar do aluno. Cabe ao professor compreender melhor como se estabelecem essas relações e trocas entre ambos para utilizar a transferência como suporte para o melhor desenvolvimento do aluno.

Bibliografia

1. CORRÊA, Michelle Ribeiro. O Processo Transferencial: seu desvelamento e aniquilamento. Belém, 2003.
2. Estudo de Caso. Grupo 4 de MIE, 2007. Universidade do Minho. Disponível em: http://grupo4te.com.sapo.pt/mie4.html
3. FRANCO, Vítor; ALBUQUERQUE, Carlos. Contributos da Psicanálise para a Educação e para a Relação Professor – Aluno. Millenium, Revista do IPV nº 38, Junho, 210. Disponível em: < http://www.ipv.pt/millenium/Milleniu m38/13.pdf
4. FREITAS, Andreia. A importância do conceito de transferência na relação professor-aluno. Disponível em: http://meuartigo.brasilescola.com/psicologia/conceito-transferencia-relacao professoraluno.htm
5. FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência (1912):Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 12.
6. NASIO, Juan-David. Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicot, Dolto e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
7. _____. Meu corpo e suas imagens. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
8. PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nádia Mara. A Relação Professor-Aluno à Luz de Diferentes Abordagens da Psicologia. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, n.1, v1, Janeiro a Junho de 2013.
9. SOARES DOS, Jácia Maria. A Transferencia no Processo Pedagógico: Quando Fenômenos Subjetivos Interferem na Relação de Ensino Aprendizagem. Tese de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

O3

IMPROVISATION TECHNOLOGIES DE WILLIAM FORSYTHE: UM SOFTWARE PARA A INVESTIGAÇÃO/CRIAÇÃO COREOGRÁFICA NO BALÉ

Rousejanny da Silva Ferreira
Licenciatura em Dança/IFG
Orientação: PhD Robson Corrêa de Camargo
PPG Performances Culturais/EMAC-UFG

Os códigos do balé clássico desmembrados de seu padrão básico. A reflexão sobre as fronteiras que definem esta dança e desenham sua tradição. Questões que emanaram na pesquisa do coreógrafo William Forsythe, na década de 1990 com a criação e divulgação do CD-ROM *Improvisation Technologies: a tool for the analytical dance eye* (1994) e elucidaram uma ferramenta possível para a investigação do movimento e ponto de partida para a criação coreográfica.

Forsythe desenvolveu um método geométrico de pesquisa de movimentos que explora formas, ângulos, escritas e desenhos criados a partir do corpo e sua relação com o espaço, jogando com as potencialidades de corpos reais e virtuais, duplamente contaminadores e contaminados. Potencialidade esta, marcada na década de 1990 por vários projetos tecnológicos que tiveram a dança como mote, por exemplo: a coreografia *Ghostcatching* (1999), criada digitalmente por Paul Kaiser (1956, Alemanha) e Shelley Eshkar (1970, Estados Unidos), dois artistas multimídia, em parceria com o coreógrafo e bailarino Bill T. Jones (1952, Estados Unidos); a criação de alguns softwares, como o *LifeForms* (1999), desenvolvido a partir das pesquisas do coreógrafo Merce Cunningham (1919-2009, Estados Unidos); o *LabanWriter* (1998), programa que copia, edita e formata os símbolos do sistema de notação de Laban; no Brasil, o Nota-Anna (1998), desenvolvido pela bailarina Analívia Cordeiro.

Forsythe desenvolveu sua pesquisa em parceria com o ZKM (Centro de Artes e Tecnologias de Mídia da Alemanha) experimentando-a com os bailarinos do Ballet de Frankfurt (Alemanha), companhia que esteve sob sua direção entre 1984 e 2004. O trabalho parte da noção de exploração de movimentos via tecnologias e para improvisação, por isso o título *Improvisation Technologies*; e *a tool for the analytical dance eye*, indicado como uma ferramenta de inscrição, análise e manipulação de vocabulários de movimento, tendo como cerne o sentido da visão. Este material, no qual o próprio Forsythe narra e demonstra as leituras de movimento, visualiza-se por pontos e linhas (*Point-to-Point-Line*), gráficos e animações que motivam operações para percursos de movimento e construções coreográficas.

A primeira edição do CD-ROM comporta 65 vídeos organizados em quatro grandes categorias de ação: *Writing* (Escrita), *Reorganizing* (Reorganização), *Lines* (Linhas) e *Additions* (adicionais). Além disso, conta com um link chamado *Solo*, que dá acesso a uma coreografia realizada por William Forsythe baseada no método apresentado. Em *Writing* (Escrita), Forsythe traz várias operações desencadeadas em linhas e letras articuladas nos três planos de movimento (transversal, frontal e sagital), explorando ações entre partes do corpo em suas dimensões e dinâmicas de movimento. As subdivisões desta categoria são: Inscrição de Rotação, U-ing e O-ing, Lugar de escrita e Em geral. A categoria *Reorganizing* (Reorganização), explora as diferenças e multiplicidades em torno de um mesmo material, como as diferenças entre um mesmo movimento realizado na posição horizontal (solo) ou vertical e as recuperações de movimentos e pesquisas relacionadas à isometria. Ela se subdivide em: Reorientação Espacial, Recuperação Espacial, Compreensão e Isometrias.

Já em *Lines* (Linhas), o princípio é a união das partes do corpo por pontos de linhas articulares e manipuladas nas categorias propostas. Esta categoria se subdivide em Ponto-ponto-linha, Operações complexas, Evitar a linha e Em geral. Por último, as *Additions* (Adicionais), compostas por tarefas independentes das três categorias anteriores. São elas: Representação Anatômica e Cz.

A exploração tridimensional dos movimentos ocorre pela divisão das ações em *tarefas*, nome dado a cada ação dentro das categorias citadas. Ao clicar em uma das categorias, abre-se uma tela com todas as tarefas pertencentes àquela especificidade e ainda um link de exemplo com breve composição coreográfica representado pela letra **e**. Forsythe inicia cada categoria tratando de tarefas mais simples e fundamentais e, ao longo do processo, aprofunda estas mesmas tarefas, explorando os manejos das articulações e os vetores entre pontos do corpo e do espaço para resolver caminhos propostos.

De acordo com Paulo Caldas (2012), este trabalho com linhas e curvas é importante para desenvolver domínios mais arriscados e menos convencionais para o corpo organizado no vocabulário do balé. Para formular uma composição coreográfica, são ligadas duas ou mais tarefas, procedimento denominado por Forsythe como "processos algorítmicos", ou seja, combinações de tarefas que possibilitam infinitas combinações composicionais. A exploração das tarefas mais complexas e a formação de processos algorítmicos podem, todavia, desencadear movimentos em outras partes do corpo que inicialmente não estavam programadas nas tarefas solicitadas. Isso recebeu o nome de "movimento residual" e geralmente ocorre na junção de duas ou mais tarefas ou em ações mais complexas.

O *Improvisation Technologies* veio também como um facilitador da rotina de trabalho dos bailarinos do Balé de Frankfurt e das frequentes viagens que Forsythe realizava para coreografar

outras companhias, fato que impossibilitava um acompanhamento diário e presencial das pesquisas dos bailarinos da companhia. À vista disso, Forsythe esquematizou sua dança interativa para que os bailarinos pudessem investigar processos coreográficos independentemente da sua presença, suscitando nestes a capacidade de construir uma pesquisa de movimento autoral a partir das tarefas exemplificadas na mídia do CD-ROM. Ele afirma para o jornal O Estado de São Paulo (1996) que "o ponto forte do programa é a animação porque em vez de falar, você mostra, disseca o movimento" (FORSYTHE apud KATZ, 1996). Ainda tratando sobre o processo de construção de seu programa, discorre:

> Comecei a imaginar uma espécie de movimento serial e, mantendo certas posições de braços do balé, descobri que podia treinar pessoas a se mover por esse modelo ou a reorganizar esse modelo com o que elas sabiam de balé. (...) Passei a produzir séries infindáveis de movimento – não puramente clássico, mas movimento que é, na sua forma pura, intrinsecamente e essencialmente balé, apesar de sua organização ser essencialmente diferente. (FORSYTHE apud KATZ, 1996)

Localizando a manifestação do método nos trabalhos coreográficos deste período, vejo o *Improvisation Technologies* inicialmente em dois espetáculos do Balé de Frankfurt: *Self to govern* (1994) e *Eidos: Telos* (1995). Em *Self to govern*, há trechos do CD-ROM utilizados em algumas coreografias; em *Eidos: Telos*, Forsythe utiliza um programa chamado *binary ballistic ballet*, onde uma câmera capturava as imagens dos bailarinos e as mixava com letras que apareciam numa tela colocada no palco. São as referências partilhadas entre a geometria do espaço e os elementos que a compõem, que dão volume para a investigação desta tecnologia. E nisso, as pesquisas sobre a Corêutica do estudioso do movimento Rudolf Laban (1879-1958, Eslováquia) nos são muito preciosas ao detalhar a organização espacial do movimento e suas valências para a dança.

Aproximações entre a corêutica e o *Improvisation Technologies*

Um dos principais pontos abordados no *Improvisation* é a referência espacial como norte para identificar e reconfigurar o movimento do balé. Forsythe concebe a dança e sua materialização no espaço como:

> Dançar é uma forma de pensar. É uma forma de inscrição tal como escrever, desenhar, como cortar, embrulhar ou rasgar... Para observar uma dança, você precisa aprender a lê-la. Porque o que se tem são formas materializadas que se manifestam na mente dos bailarinos de acordo com as coisas que eles conhecem. Eles selecionam coisas que conhecem e tentam reescrevê-las... Você pode compreender as coisas como compostas por elementos abstratos. Olho para um cachimbo e digo que são quatro coisas: dois círculos e duas linhas... A origem do movimento não é importante porque é a visão do intérprete, a sua habilidade em manifestar o que estava lá para ele, no momento da inscrição, algo que era antes de intensa materialidade. (FORSYTHE apud KATZ, 2002)

A abordagem forsytheana impulsiona pesquisas autorais pautadas na relação corpo-espaço-ação, levando a composições assimétricas e desorganizadas, se tomado como referência o vocabulário tradicional do balé e sua organização corporal. As pesquisas do coreógrafo focam nos efeitos que uma determinada ação pode causar em movimentos já preestabelecidos, interessando-se nos borrões gerados pela desestabilização dos passos e descoberta de soluções para tais "imprevistos". Esta proposta, segundo Katz (1999, s/p.), revela "uma sintonia incomum com as discussões mais quentes da contemporaneidade e uma capacidade única de traduzi-las em dança".

Tomando principalmente como referência as direções espaciais, Forsythe explora movimentos nos três planos (sagital, frontal e transversal) de ação. Os movimentos geralmente partem das pernas e braços – partes do corpo mais fáceis de manejar –, desenhando linhas retas e curvas nos pontos estabelecidos; todavia, isso pode ser transportado a outras partes do corpo, respeitando as limitações articulares. O estabelecimento de figuras imaginárias – ligadas aos poliedros, linhas, zigue-zague etc. – é importante para delinear os percursos do movimento, criar barreiras ou mesmo anular o desenho proposto espacialmente. Estas mudanças também englobam a exploração de todos os níveis (alto, médio e baixo), o que, para uma dança como o balé, predominantemente executada no nível alto, provoca bruscas alterações. Tais alterações também afetam o uso do "passo" de balé, pois aqui ele é utilizado como propulsor do movimento, o que não implica executá-lo em seu sentido literal ou seguir as estruturas postas numa composição coreográfica convencional desta dança.

Sobre tal relação, o professor Peter Boenisch (Inglaterra) afirma que:

> A compreensão de espaço de Forsythe... não é mais o espaço original do balé da geometria Euclidiana e da pintura em perspectiva. Para ele, espaço é um conceito inclusivo que integra até mesmo o interior do corpo, a respiração, e, mais essencialmente, a propriocepção; todos esses fatores tornam-se interface para resposta artística e a criação. Por conseguinte, Forsythe nunca esteve interessado em "desconstruir" o balé, ao contrário disso, ele atualizou e redesenhou o código do balé em uma forma de dança do século XXI que, eventualmente, dissolve o acoplamento tradicional do corpo e da subjetividade. Dentro de uma teia dinâmica de energias fisico-espaciais, não faz mais sentido pensar o corpo como uma entidade discreta projetada naquele espaço, ou como um agente expressivo à frente de um fundo de espaço. Em vez disso, o corpo é espaço, e o espaço é justamente o corpo que está sendo coreografado. (2007 apud VASS-RHEE, 2011, p. 45, tradução nossa[156])

[156] Forsythe's understanding of space is… no longer the original balletic space of Euclidean geometry and perspective painting. To him, it is an inclusive concept that even integrates the interior of bodies, breath, and most essentially proprioception; all of these factors become interfaces for artistic response and creation. Consequently, Forsythe has never been interested in 'deconstructing' ballet, but he has, much rather, thoroughly updated rewired, and redesigned the ballet code – into a dance form for the twenty-first century that eventually dissolves the traditional coupling of body and subjectivity. Within a dynamic web of phsyio-spatial energies, it makes no longer sense to think of the body as a discrete entity projected into that space, or as an expressive agent in front of a background of space. Rather, the body is space, and space is the inclusive body that is being choreographed.

Um ponto claro de divergência entre a leitura de Laban e a de Forsythe é a ação da cinesfera. Ao contrário de Laban, que defende o centro do corpo como ponto fixo da região do umbigo, Forsythe acredita que a cinesfera pode localizar-se em outras partes do corpo ou ainda, ser múltipla e, portanto, o centro do corpo pode sofrer variações de acordo com o espaço e o movimento realizado. Sobre isso, Patrícia Baudoin e Heidi Gilpin (2012) defendem que:

> (...) Embora reconhecendo o compromisso do sistema Laban, William Forsythe o explode reorientando seus centros através do corpo. Forsythe assume toda uma série de cinesferas, ou seja, cada uma é totalmente desmontável e expansível. Uma infinidade de divisões que possibilitam a rotação do eixo pode ter como seu centro o calcanhar do pé direito, a orelha esquerda, o cotovelo direito, ou um membro inteiro, por exemplo. Na desarticulação e suspensão do método Laban realizadas por Forsythe, qualquer ponto ou linha no corpo ou no espaço pode tornar-se o centro da cinesfera de algum movimento em particular. Um movimento semelhante pode ser gerado em qualquer ponto dentro ou fora da cinesfera; e a cinesfera é permeada de infinitos pontos de origem que podem aparecer simultaneamente em vários pontos no corpo. (BAUDOIN; GILPIN, 2012, p. 03, tradução nossa[157])

Deslocar o eixo central e criar outros pontos de foco são elaborações que afetam o balé em seus aspectos técnicos, estéticos e culturais, desvelando instabilidades e percepções não tão comuns à sua prática. Vejo que a multiplicação de eixos e a consequente ruptura da centralidade corporal desafiaram as estruturas dos manuais e vocabulários de balé: eles tornaram-se questionáveis num ambiente de invenções que deixa vir à tona as instabilidades e os imprevistos encobertos pela certeza de sua razão técnica:

> Ao invés de recuperar e reproduzir as formas de balé clássico que são entradas fixas na lista de movimentos, Forsythe rompe com esses formulários para que momentos antes escondidos nos movimentos de balé tornem-se claramente visíveis. Ao fazê-lo, não só o movimento e a forma ganham nova vida e um novo conjunto de possibilidades, mas o balé em geral. Fracassar e cair, por exemplo, são ações recuperadas e revalorizadas como componentes estruturais intrinsecamente necessários e igualmente válidos da dança clássica. Como Dana Caspersen, uma das bailarinas do Balé de Frankfurt, afirmou: 'a validade de um movimento não é determinado por sua relação com um sistema historicamente estabelecido, mas por se ele tem importância em si mesmo'. (BAUDOIN; GILPIN, 2012, p. 06, tradução nossa[158])

---

[157] (…) While acknowledging the promise of Laban's system, William Forsythe explodes it by reassigning its centers infinitely throughout the body. Forsythe assumes a whole array of kinespheres, as it were; each is entirely collapsible and expandable. An infinity of emerging rotating axial divisions may have as their centers the heel of the right foot, the left ear, the right elbow, or an entire limb, for example. In Forsythe's dismantling and suspension of Laban's model, any point or line in the body or in space can become the kinespheric center of a particular movement. A similar model can be engendered at any point inside or outside the kinesphere; and the kinesphere is permeated with an infinite number of points of origin which can appear simultaneously in multiple points in the body.

[158] Rather than retrieving and reproducing classical balletic forms that are fixed entries in the roster of movement, Forsythe bursts open these forms so that previously hidden moments in balletic movements are made plainly visible. In doing so, not only are movement and form given a new life and a new set of possibilities, but so is ballet in general. Failure and falling, for example, are retrieved and revalorized as intrinsically necessary and equally valid structural components of classical dance. As one of Ballett Frankfurt's dancers, Dana Caspersen, has put it: "the validity of a movement is not determined by its correlation to a historically established system, but by whether it has significance in itself."

Quando Forsythe borra os traços dos movimentos, apresenta um território do imprevisível que não pretende reforçar a categorização da perfeição do passo e o esgotamento da exploração de valências da dança; são estes desejos que aproximam Laban e Forsythe. Dançar, para ambos, é colocar-se disponível para os diálogos e interferências que se dão artística e politicamente nos modos de lidar com o corpo. São as expectativas de autonomia e reflexão da dança que me levam a crer que o *Improvisation Technologies* seja, nos dias de hoje, uma possibilidade de construção e debate dos fazeres da dança e, em especial, do balé.

Considerações da análise do Improvisation Technologies

A organização das tarefas no *Improvisation Technologies* possibilita um rico material de exploração de movimentos. O que pude notar com a investigação do CD-ROM e a experiência prática de alguns de seus conteúdos é o estímulo à coordenação e capacidade motora e a infinidade de relações possíveis. O jogo de dança elaborado por Forsythe contesta uma repetição mecânica dos movimentos já moldados no corpo, que, muitas vezes, tranformam-se em ações pouco conscientes de sua natureza. Como no *Improvisation* a criação se dá na ação presente e na estreita relação do bailarino com o movimento gerado, a decodificação dos trajetos e a clareza das tarefas pretendidas são valências sempre requisitadas.

A dança de Forsythe tece uma desorganização organizada que provoca desde sutis a bruscas mudanças no ensino e entendimento do balé. Cria-se o jogo, mas não as regras, e lança-se para o bailarino o desafio de rearranjar sua dança. Forsythe afirma: "Tento desconstruir neles (os bailarinos) a preconcepção de idealizar qualquer figura de autoridade. Penso que isso é inibidor... Eu sou um provocador, e isso é delicioso – aquele que inventa o jogo, mas não necessariamente as regras" (FORSYTHE apud LITTLER, 1991 apud NUGENT, 2000, p. 77, tradução nossa[159]).

O *Improvisation Technologies* constitui uma das zonas fronteiriças entre o vocabulário do balé e o experimentalismo da dança contemporânea, já que estimula memórias corporais a diferentes contornos e imprevisibilidades. A inventividade, como meio para o ensino e composição coreográfica, é um dos fatores determinantes que alimentam a produção de sentidos e significados para o corpo que dança e que fala sobre ela. Dessa forma, a apreensão de vocabulários do balé deve conduzir o artista à automia criativa e tomada de consciência de seu poder como agente ativo nos processos estéticos e sociais de sua dança, que traz em si densa bagagem de tradição e reflexão.

[159] I try to deconstruct their (the dancers) pre-conception of over-idealizing any authority figure. I find that disabling… I'm an initiator, and that's delightful - he who invents the game but not necessarily the rules.

Além disso, é necessária uma discussão mais madura sobre os impactos da tradição e suas implicações na denominação "balé clássico", que afetam diretamente a manutenção dos espaços profissionais e de formação em balé. Forsythe potencializa o desejo de um balé autoral, impulsionando arquétipos mais interessados em explorar brechas e acordos de movimentos em vez de seguir a fidelidade da tradição dos passos e conceitos do balé. Não se trata da negação do já feito, mas de uma tentativa de incluir mais tonalidades a um sistema de dança tido por muitos coreógrafos e pesquisadores como esgotado em possibilidades de reestruturação de seus códigos.

Referências bibliográficas

1. BAUDOIN, Patricia; GILPIN, Heidi. **Proliferation and perfect disorder:** William Forsythe and the architecture of disappearance. Disponível em: <http://www.hawickert.de/ARTIC1.html>. Acesso em: 05 jan. 2012.
2. CALDAS, Paulo. William Forsythe: dispor, indispor. In: GONÇALVES, Thaís et al. (Orgs.). **Seminário dança teatro:** Educação – Docência – Artista do Artista. Docente. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2012, p. 98-119.
3. FORSYTHE, William. Choregraphic objects. In: SPIER, Steve (Org.). **William Forsythe and practice of choreography** – It start from any point. New York: Routledge, 2011, p. 90-92.
4. _____. **Suspense**. Alemanha: JRP, 2008.
5. KATZ, Helena. **Ballet de Frankfurt corre o risco de fechar**, 2002. Disponível em: <http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz41219157853.jpg>. Acesso em: 29 out. 2014.
6. _____. **William Forsythe analisa o movimento**, 1996. Disponível em: <http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz31142363637.jpg>. Acesso em: 29 out. 2014.
7. NUGENT, Ann. **The architexts of Eidos:** Telos: a critical study through intertextuality of the dance text conceived by William Forsythe. Tese (Doutorado), University of Surrey, Surrey, 2000.
8. RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.
9. SPANGHERO, Maíra. **O romance da dança com a matemática**: primeiras notações, 2009. Disponível em: <http://idanca.net/o-romance-da-danca-com-a-matematica-primeiras-notacoes/>. Acesso em: 10 out. 2013.
10. VASS-RHEE, Freya. **Audio-visual stress:** Cognitive Approaches to the Perceptual Performativity of William Forsythe and Ensemble. Tese (Doutorado), University of California, 2011.

Vídeos

11. FORSYTHE, William. CD Room Improvisation Technologies: a tool for the analitycal eye. Alemanha: ZKM Didital Arts Editions, 1994 e 2012.
12. _____. From a classical position – Just dancing around? (Documentário) 1'18'' Alemanha: Kultur, 2007.

04

ARTE, EPISTEME, PSICANÁLISE OU QUALQUER OUTRA ORDEM

Prof Dr Marcio Pizarro Noronha (UFG)
pizarronoronha@gmail.com

Resumo

O artigo versa sobre relações entre arte, epistemologia e psicanálise. Parte de questões propostas pela epistemologia no campo da psicanálise para pensar acerca do que é o "saber / não-saber" instalado no campo artístico.

I

Como investigar e dar sustentação a aportes epistemológicos para o campo dos estudos e da produção artística? Como relacionar arte, epistemologia e psicanálise? Até que ponto uma epistemologia centrada na dimensão da experiência psicanalítica é aquela que mais encontra afinidades com o mundo das artes?

Assim, além dos debates encetados entre arte e ciência, suas afinidades e distanciamentos, e as possibilidades de um saber-fazer artístico no mundo acadêmico científico, podemos pensar as maneiras de dar um tratamento epistêmico à arte pelo viés da psicanálise e, deste modo, enfrentar, as formas majoritárias do pensar cientificizante no ambiente universitário.

Esta investigação é de suma importância e permeia, de diferentes maneiras, os processos de investigação, as formações, a constituição dos discursos e práticas, a instalação do campo dos agentes das artes

Uma das questões centrais para a constituição do saber psicanalítico diz respeito ao nascimento do seu objeto de investigação. Ele se faz prioritariamente enquanto objeto nascido da e na clínica, embasado numa visão interpretativo-compreensiva (uma hermenêutica). Portanto, o objeto da clínica se assemelha ao proceder da constituição dos objetos artísticos. O que faz da psicanálise, no seu nascedouro, uma disciplina que ultrapassa os limites da etiologia - da descrição - para a incorporação dos elementos interpretativo-compreensivos, ou seja, dos processos de significação. A constituição do objeto é acompanhada lateralmente da sua significação. E o desenvolvimento teórico deste saber depende de um caminhar em paralelo entre narração-interpretação, ou seja, descrição e comentário estão imersos e são inseparáveis no interior dos seus objetos. O que, novamente, se assemelha à constituição dos objetos nos processos de criação-produção artística.

Além disso, há outras afinidades entre a constituição epistêmica entre artes e psicanálise. Pois a combinação entre descrição e interpretação também é vivida sob a forma de uma experiência (não experimentação, pois se trata de clínica e não laboratório) e da produção de representações que circulam tanto no momento descritivo quanto nos momentos analítico e interpretativo. Isto revela, como explicam os historiadores e teóricos da disciplina, uma impureza na formação da disciplina psicanalítica. Ela se faz valer de elementos das humanidades associados aos conhecimentos das ciências naturais e traça novos caminhos metodológicos bem como novas relações entre os temas do corpo e do espírito no pensamento ocidental. O viés apontado pelo conceito de pulsão e sua história é bem demonstrativo desta problemática e natureza disciplinar. E aspectos pulsionais são integrados na produção deste saber, ou seja, não há conhecimento que seja representação pura - idealizada - mas todo ele é feito de investimento psíquico. Ou seja, a produção do conceito enquanto ferramental vive na via de mão dupla. De um lado, revela um modo de funcionar e de gerar condições para um determinado saber e, por outro, acaba promovendo aspectos pulsionais parciais presentes no saber, tal como a forte marca do desejo no campo do saber. Os desenvolvimentos posteriores do pensamento freudiano revelarão o intenso papel do desejo na ordem do conhecimento e como desejo é parte de uma relação de poder, de investimento libidinal e de empoderamentos.

A perspectiva deste saber psicanalítico traz um conjunto de questões para o campo das artes de suma importância e que ainda se revelam produtivamente em aberto: temas como os processos de criação, a consciência criadora, a teoria da percepção, as relações entre sensação / percepção / cognição, o lugar do corpo nos processos cognitivos etc. são diferentes aspectos de como se pode pensar e dar tratamento a temas que ainda vigoram no debate do mundo das artes.

O fundamental que se passa nesta interlocução ou trânsito é que os objetos da psicanálise e da arte de formas diversas transitam entre objetos de uma experiência subsumida no mundo natural e, ao mesmo tempo, falam de algo que se pode denominar A Coisa, um incognoscível, uma reserva de incognoscibilidade, um furo em todo o campo de saber. Pois o ofício da arte também consiste em operar com uma técnica no corpo de uma prática que deve ser constantemente posicionada no seu limite, no seu horizonte, no litoral da própria experiência criadora, na forja de novas paisagens. Assim, um aspecto é ressaltado deste contexto investigativo, o furo no campo do saber, a presença de uma douta ignorância como agente, a valoração destes restos de saber que serão acolhidos num campo determinado como sendo o de uma "escuta", que tanto enuncia uma vasta, rica e problemática concepção de sujeito e de subjetividade e uma hermenêutica do conhecimento como parte integrante de uma epistemologia psicanalítica (mesmo quando autores como Paul Ricoeur, hermeneuta, reconhecem que há ausência de uma hermenêutica sistemática na psicanálise).

Esta reconcepção da epistemologia também passa a redefinir o que sejam sujeito e objeto, já que não se pode desvela-los como simples relações de dentro e fora, nesta topologia, fazendo da posição do objeto investigado uma travessia do ser - entre seres, entre lugares.

É desta concepção de sujeito-objeto e deste jogo entre narração-interpretação-compreensão que se pode também convocar não apenas a epistemologia dada à psicanálise para pensar o saber artístico, mas também uma epistemologia a partir do conceito de Inconsciente, uma teoria geral do conhecimento fundada no Furo, no Inconsciente, num modo de funcionamento que privilegia a produção de um discurso no interior da própria experiência - no calor da hora - tomando este lugar como lugar não do Saber, mas como lugar de uma Verdade. Pois em arte, também, em grande parte não se trata de um saber, mas se trata de uma verdade, da verdade atingida na experiência, no coração selvagem da experiência, algo incontestável do ponto de vista do pensamento científico. É desta rica reconcepção de sujeito que se deve falar quando se reclama a presença das matrizes psicanalíticas no corpus das disciplinas universitárias.

Como venho acompanhando em pesquisa de conclusão de curso em artes, no curso de Licenciatura em Dança, no trabalho "Implicações da relação transferencial psicanalítica e processos de subjetivação na relação educacional professor-aluno dentro das aulas de dança", da discente e orientanda Amanda Pathielly Serrânia Faria, o cerne da presença de uma epistemologia psicanalítica no campo do trabalho das disciplinas artísticas diz respeito à chave dada pelo conceito operador e, ao mesmo tempo, método e ferramenta da técnica psicanalítica, denominado de Transferência.

O analista, tal qual a obra de arte, está posicionado no lugar da Verdade, com um saber de chegada na obra, que a ela é atribuído e que, ao mesmo tempo, sem se dirrimir do seu papel, permanece como condição enigmática, de questionamento, em abertura. A obra sabe e mesmo assim continua a escutar. Ou, ainda, a obra é posta no lugar de um saber de chegada que também é a origem do próprio saber e do que dele resulta. A obra é produto mas é também origem. E tal como o analista sua resposta é uma abertura contínua que faz uma metonimização dos procedimentos - encadeamentos significantes. Sendo a Verdade, não possui uma resposta. Ela é vetorização e Furo.

A arte, como um conhecimento, não permite a cessação do sentimento. Ela impinge maior atuação pática. E este pathos integra a produção do saber. Não há um saber sem esta complexa subjetivação. O que faz o investigador artista é tentar enredar e capturar este esvaziamento constante e esta inflação de afetos, produzindo uma ordem histérica - histericizante - e catártica ao seu redor. A cada vez, ele promove uma parcelar substancialização de afetos e pneumas (vazios e cheios). Mas, ao fim de todo o esforço, reconhece que insuflar é também um modo de apagar.

As ditas formas cognitivas deste processo apreendidas permitem compreender que aquilo que aparece como produto artístico - ao fim dos processos - e parte integrante de todo e de cada momento ao qual se endereça todo o trabalho do artista. Pois o artista investiga num horizonte de finalidades que chamamos de obras ao mesmo tempo que reconhece a enigmática dimensão de frustração presente em cada um dos seus resultados, fazendo da pausa na cadeia significante que costumamos nomear de obra, como um dos elementos da incompletude, desta ordem inconsciente, deste horizonte de estranheza que se anuncia, um lugar do Outro.

O conhecimento artístico tal qual o da análise integra um *setting* que, por vezes, foi associado com um lugar real e concreto - também podendo sê-lo. Este *setting*, interpretado pela psicanálise como de suma importância, permite refletir sobre posições e lugares como o ateliê do artista, a sala de ensaio, o palco do teatro, a obra em processo, o artista. O topoi coloca em jogo uma dimensão inconsciente entre artista, obra e este grande Outro espacialmente situado e no qual tudo se encontra imerso. Mas esta espacialidade não é apenas da ordem da experiência física do espaço, ela também aparece com matematização-geometrização do espaço, sua abstração e transformação em ordem de linguagem. Assim, o *setting* da feitura da obra é a condição da expansão da obra para todos os lados, um procedimento que permite observação e auto-observação, no qual vemos a ambiência e somos vistos nela, nos rastros.

A produção visual e os restos configurados nas obras também são parte integrante do modo como a investigação do artista está sempre sendo encoberta por conjuntos fantasmáticos. A construção da obra é também um fantasma, o que faz borrar a fronteira entre a materialidade e a imaterialidade no campo da experiência. Trânsitos imaginários se imiscuem nos objetos e ampliam o espectro das respostas.

Somos feitos da mesma matéria dos sonhos, dos chistes, dos sintomas e dos fantasmas.

II

Não se trata da adoção de um programa teórico e metodológico que funcione como instrumento ideológico para fornecer os fundamentos epistêmicos às artes. A reflexão que se impõe como fonte experimental é justo a de trajetos epistemológicos vividos em outros campos disciplinares em seus processos de constituição intelectual e de afirmação e empoderamento para traçar outros trajetos. O campo artístico e a reflexão estética têm sofrido em face da forma como se pensa conhecimento e pesquisa nos organismos e instituições acadêmicas e universitárias.

Mesmo quando se pensa em fomento à criatividade no corpus dos processos cognitivos gerais, estes aspectos - afectuais, pulsionais - são poucas vezes considerados na avaliação e validação de projetos e no entendimento do que seja a pesquisa.

O saber e a cognição entendidos como procedimentos de nomeação sempre passaram pela instalação de uma ordenação racional e descritiva. Como vimos os saberes instituídos no campo psicanalítico dependem fundamentalmente das zonas de não-saber, dando a este um estatuto de suposição. O saber é uma elocubração. O que se vislumbra em seus meandros diz respeito à Verdade - psíquica, subjetiva. Isto é deveras interessante e instigante. Pois permite instalar no procedimento metodológico da pesquisa uma maior imprevisibilidade e a presença permanente de uma incompletude. A inferência acerca do real passa a ser um horizonte suposto de ordenação simbólica. E portanto, algo que depende em última instância, da linguagem e seus funcionamentos.

O que faz a psicanálise dentre outras disciplinas da suspeição inauguradas em pleno século XIX - a genealogia nietzschiana, o marxismo etc. - é justo reinvestir nos aspectos recalcados dos fantasmas que estão presentes lado a lado da produção do conhecimento, como integrantes e não aparatos falseadores mera e simplesmente. Aspectos denominados de ilusórios ou fantasmais como os que são acionados por arte e psicanálise são revitalizados.

A perspectiva fantasmal e pulsional se vê associada na produção artística aos diferentes efeitos "estéticos" (aistéticos, *aisthesis*), ressaltando que além de uma ordem fantasmal há a presença marcante de um saber advindo do mundo das sensações e um amálgama entre sensação e fantasmagoria na produção das percepções. Desse modo, conceitos não são apenas elaborações de ordem mental. Mas também são operações que resultam de sensação-percepção, experiência e mecanismos psíquicos.

O que se quer chamar a atenção é da premência em promover um debate que ultrapasse a normatividade implícita na ordenação dos saberes chamados científicos. E o entendimento que a produção de uma "ciência da arte" exige ainda mais que a garantia de reconhecimento de uma cognição sensível (Kant, Baumgarten). Pois o conhecimento artístico, feito de zonas de não-saber, não apenas promovem o reconhecer de que a percepção é fonte legítima, mas a identificação que também as percepções são atravessadas por memória, encobrimento, recalcamento.

A ordem cognitiva foi entendida a partir do pensamento filosófico e, posteriormente, científico, como ordem de criação de modelos de representação do mundo, modelos para pensar, abstrações.

A experiência artística - e com ela a complexa definição de subjetividade inaugurada pela psicanálise - exigem a manutenção de uma perspectiva de cognição marcadamente viva e vivida.

Neste entrelugar de sensações, afetos, fantasmas, memórias, percepções etc. o conhecimento se dá enquanto presentificação (apresentação) e simultaneamente representação. Em arte ou no discurso vivo do sujeito as fronteiras entre real e representação sem mais porosas, o que é historicamente enunciado em obras dos filósofos Jacques Derrida e Jacques Rancière.

Algumas questões postas também pelas reflexões que denominados de teoria interartes-intermídias e estudos de performance visam chegar nestes pontos de enfrentamento com as novas formações de linguagem e dispositivos técnicos - visuais, audiovisuais, "scinestésicos" - e de poder (Foucault / Agamben). A linguagem não é transparente. Uma linguagem imbrica presenças fantasmais e perceptuais, lado a lado, a sua marca de instância viva no Real.

Além destes aspectos há que se pensar ainda o modo como estas operações de linguagem e de dispositivos acabam por afetar e estranhar nosso entendimento habitual do mundo, na suspensão de modos de pensar, de modos de agir e de habitar o mundo. Portanto, tal como enunciam investigadores do campo da pesquisa em artes, estamos diante da instalação de uma zona de fronteira, que revela os limites de um modo de pensar, de uma matriz disciplinar e de paradigmas em confronto.

Muitos dos Institutos internacionais de ciência e tecnologia possuem em seus quadros profissionais e membros integrantes de equipes com formação em diferentes áreas artísticas, observando que a arte permite novas maneiras de abordar velhas questões. A complexidade dada ao aspecto da subjetividade nas formas do pensar e do fazer artístico permitem transformações velozes nos procedimentos tradicionais das ciências.

A valoração da linguagem e dos próprios *media* e dispositivos identificam um papel relevante para as interfaces, os modos de dar tratamento aos meios, a formalização (e a importância da gestalt), os recursos e a consciência da presença / performance, a articulação entre saber e sabor (como afirmava Roland Barthes) são elementos de suma importância na definição do que seja uma epistemologia estética e psicanalítica das e para as artes.

REFERÊNCIAS:

1. AGAMBEN, Giorgio. (2002) **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: EdUFMG.
2. _____. (2004) **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo.
3. _____. (2009) **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos.
4. _____. (2013) **O homem sem conteúdo**. Belo Horizonte: Autêntica editora. 2ª. Ed. 1ª. Reimpressão.
5. ASSOUM, P.-L. (1983). **Introdução à epistemologia freudiana**. (H.Japiassu, Trad.). Rio de Janeiro: Imago.
6. AUROUX, S. (1992) **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
7. AUSTIN, Jonh Langshaw. (2004) **Sentido e Percepção**. São Paulo: Martins Fontes.

8. BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte Educação Contemporânea: Consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
9. BARROS, José Marcio (org.) (2009) **As mediações da cultura: arte, processo e cidadania**. Belo Horizonte: EdPUCMG.
10. BENDER, John. "Art as a Source of Knowledge: Linking Analytic Aesthetics and Episte-mology." In **Contemporary Philosophy of Art**, ed. John Bender and Gene Blocker. Eng-lewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993.
11. BHABHA, Homi. (1998) **O local da cultura**. Belo Horizonte: EdUFMG.
12. BOURRIAUD, Nicolas. (2009) **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes.
13. CAUQUELIN, A. (2005) **Teorias da arte**. São Paulo: Martins Fontes.
14. DELEUZE, G., GUATTARI, F. (2009) **O que é a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34.
15. EAGLETON, Terry. (1993) **A ideologia da Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed.
16. _____ (2005) **A idéia de cultura**. São Paulo: EdUNESP.
17. ECO. U. (2002) **A busca da língua perfeita**. Bauru, SP: EDUSC.
18. FEYERABEND, P. (2007) **Contra o método**. São Paulo: Editora UNESP.
19. FIGUEIREDO, L.C.M. (1996). **Revisitando as psicologias**. Petrópolis: Vozes.
20. FOUCAULT, M. (1999) **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes.
21. FOUCAULT, M. (1999). **Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise.** (V.Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
22. FREUD, S. (1987). Charcot. (V. Ribeiro, Rev.Trad.), **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas/Vol.II**. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1893).
23. FREUD, S. (1987). Estudos sobre a histeria. (V. Ribeiro, Rev.Trad.), **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas/Vol.II.** Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1895).
24. FREUD, S. (1987). A etiologia da histeria (V. Ribeiro, Rev.Trad.), **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas/Vol.III.** Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1896).
25. FREUD, S. (1987). A interpretação dos sonhos. (V. Ribeiro, Rev.Trad.), **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas/Vol.V**. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1900).
26. FREUD, S. (1987). Os chistes e sua relação com o inconsciente (V. Ribeiro, Rev.Trad.), **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas/Vol.VIII**. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1905).
27. FREUD, S. (1987). A história do movimento psicanalítico (V. Ribeiro, Rev.Trad.), **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas/Vol.XIV**. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1914a).
28. FREUD, S. (1987). Sobre o narcisismo: uma introdução (V. Ribeiro, Rev.Trad.), **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas/Vol.XIV**. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1914b).
29. FREUD, S. (1987). O inconsciente. (V. Ribeiro, Rev.Trad.), **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas/Vol.XIV**. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1915).
30. FREUD, S. (1987). Um estudo autobiográfico (V. Ribeiro, Rev.Trad.), **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas/Vol.XX**. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1925).
31. FREUD, S. (1987). Psicanálise (V. Ribeiro, Rev.Trad**.), Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas/Vol.XX**. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1926).
32. FREUD, S. (1987). Pós-escrito - A questão da análise leiga (V. Ribeiro, Rev.Trad.), **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas/V.XX**. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1927).
33. FREUD, S. (1987). Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise (V. Ribeiro, Rev.Trad.), **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas/Vol.XXII**. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1933).
34. FREUD, S. (1987). Análise terminável e interminável (V. Ribeiro, Rev.Trad.), **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas/Vol.XXIII**. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1937).
35. KIRCHOF, E. R. (2008) **Estética e biossemiótica**. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro: EDIPUCRS.
36. KUHN, T. (2007) **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva.

37. LADDAGA, Reinaldo. (2012) **Estética da emergência: a formação de outra cultura das artes**. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins.
38. NIETZSCHE, Friedrich. (1999) **Nietzsche contra Wagner**. São Paulo: Companhia das Letras.
39. RANCIÈRE, J. (2009) **O inconsciente estético**. São Paulo: Ed. 34.
40. RICOEUR, P. (1978). **O conflito das interpretações:ensaios de hermenêutica**. (H.Japiassu, Trad.). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1969).
41. ROUDINESCO, E. & PLON, M. (1998). **Dicionário de psicanálise**. (L.Magalhães, V.Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
42. SANTAELLA, L. (2001) **Matrizes da linguagem e pensamento**. São Paulo: Editora Iluminuras.
43. SANTOS, Boaventura Sousa e PAULA, Maria (org). (2009) **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina.
44. SCHÖPKE, R. (2005) **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. São Paulo: Edusp.
45. SODRÉ, Muniz. (2006) **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Petrópolis: Ed. Vozes.
46. WEEDWOOD, B. (2002) **História concisa da lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial.

.

Simpósio temático 18

Educação, movimentos sociais e trabalho na sociedade contemporânea

Coordenação: José Paulo Pietrafesa; Amone Inácia Alves; Renato Gomes

Comunicações

1. *Concepções de formação nos cursos técnicos do Instituto Federal de Goiás: possibilidade de implementação da politecnia* - Irani Camilo de Souza Silva
2. *Formação política no movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST)-TO* - Rejane Cleide Medeiros de Almeida
3. *A educação como atividade de reprodução e negação da alienação social* - Renato Regis do Carmo
4. *Turismo, sustentabilidade e gênero: um olhar sobre as mulheres rurais* - Dorcas Cabral
5. *Educação fiscal: memórias e histórias no projeto portas abertas à cidadania - Alcione Taveira Ribeiro*
6. *O mundo do trabalho e o trabalho docente* - Renato Gomes Vieira
7. *Modelação de comportamento e casa de estudantes universitários: privado no público* - Alcilas Borges da Silva Junior
8. *O habitus do homo alumnus: uma visão bourdieuana sobre discentes* - Alex Benício Leandro
9. *Terra, ocupação e posse: novos desafios aos movimentos sociais no brasil* - José Paulo Pietrafesa; Amone Inacia Alves

Simpósio Temático 18
EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E TRABALHO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.

José Paulo Pietrafesa (coordenador)
Amone Inácia Alves
Renato Gomes Vieira

Ementa:

Este Simpósio temático pretende refletir sobre as perspectivas educativas das ações desenvolvidas pelos movimentos sociais e que relação tem estas ações com o trabalho. Parte-se do pressuposto que o trabalho, e suas relações sociais contraditórias, produzem nos movimentos práticas e concepções que induzem aprendizado social num processo de superação da alienação. Neste sentido, esse Simpósio Temático pretende discutir a educação no âmbito da formação formal e informal, a fim de agregar pesquisadores interessados nesta temática. Abordaremos igualmente as diversas mudanças que atingiram o trabalho na contemporaneidade, seja ela no espaço rural ou espaço urbano.

Referências

1. KUMAR, Krishan. Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
2. JAMESON, Fredric. Pós-Modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio, Tradução de Maria Elisa Cevasco, 2 ed., 3 impressão, São Paulo: Editora Ática, 2002.
3. CHESNAIS. François. Um programa de ruptura com o neoliberalismo. In: HELLER,
4. Agnes (at. al). A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Contraponto. 1999.
5. MARX, Karl. Produção da mais valia absoluta e da mais valia relativa. In.: _____. O Capital (Critica da Economia Política). São Paulo: DIFEL (Difusão editorial S/A), 1980. Livro Primeiro, vol. 2.
6. GRESPAN, Jorge. O mundo dos produtores de mercadores (A divisão social do trabalho, O fetichismo da mercadoria; O trabalho abstrato). In.: _____. O Negativo do Capital. São Paulo: Ed. Expressão Popular. 2012.
7. MÉSZÁROS, István. A revolução social e a divisão do trabalho. In.: _____.O poder da ideologia. São Paulo: Boitempo Editorial. 2004.
8. ANTUNES, Ricardo. Trabalho estranhado e propriedade privada. In:_____. A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Editora Expressão popular. 2009.
9. GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 3 ed. São Paulo: civilização Brasileira. 1979.
10. SCHERER-WARRERN, Ilse. Movimentos Sociais: um ensaio de interpretação sociológica. Florianópolis: Editoral da UFSC. 1987.
11. GOHN. Maria da Glória. Movimentos sociais no inicio do século XXI: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Editora Vozes. 2003.

12. HOUTART, François. Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. In.: A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas. BORON, Atílio; AMADEO, Javier e GONZÁLEZ, Sabrina. São Paulo: Editora da CLASCO e Expressão popular. 2006.
13. ROSAR, Maria de Fátima Felix. Educação e Movimentos Sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. In.: Educação em Revista, Marília, v.12, n.2, p. 145-162, Jul.-Dez. 2011. Departamento de Administração e Supervisão Escolar/UNESP - Marília-SP ISSN (online) 2236-5192 e ISSN (impresso) 1518-7926.
14. ARROYO, M. G. Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. Revista Trabalho e Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, v.21, n.3, p.81-93, set./dez. 2012
15. MONTIBELLER FILHO, Gilberto. Movimento ambientalista e desenvolvimento sustentável. In: MONTIBELLER FILHO, Gilberto. O mito do desenvolvimento sustentável: meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2004

01

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO NOS CURSOS TÉCNICOS DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: POSSIBILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLITECNIA

Irani Camilo de Souza Silva
Pós-Graduação UnB
iranicamilo7@hotmail.com

Resumo

Trata-se de uma pesquisa sobre as possiblidades de implementação da formação politécnica nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Goiás. A formação politécnica pressupõe o trabalho como princípio educativo, a omnilateralidade e o cultivo da ciência, da cultura e da arte. A simples justaposição de formação geral e formação específica não representa a politecnia. Pretende-se buscar respostas para questões como a percepção e receptividade de gestores e professores mediante a ideia de politecnia e as reais possibilidades de inserção do currículo integrado nos cursos técnicos do IFG, a fim de alcançar o seguinte objetivo: conhecer e analisar o posicionamento dos gestores e professores frente à concepção de formação integrada nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Goiás e analisar em que medida o posicionamento destes indivíduos constitui abertura ou obstáculo para a formação integrada na instituição. A pesquisa está em andamento, todavia a bibliografia consultada faz acreditar que o conceito de formação politécnica traz uma exigência de discussão e aprofundamento para evitar que se caia no equívoco de pensar que formação politécnica e justaposição de currículos (formação geral e específica) são a mesma coisa. A politecnia pressupõe o horizonte de uma outra sociedade e implica uma formação que encerre as relações entre conhecimentos de modo a promover uma formação sólida, que abrigue a capacidade de gerir os meios produtivos e a compreensão do mundo em sua totalidade. Palavras-chave: Formação integral, IFG, politecnia.

Introdução

Fundada a partir da teoria de Marx a politecnia representa uma formação oposta às ditadas pelo sistema capitalista e se contrapõe a ele na medida em que oferece em seu conjunto uma dimensão educativa cujo princípio é o trabalho, no sentido ontológico de criação e recriação da existência humana. Com base nisso Gramsci vai apontar a escola única como forma de organização deste tipo de formação.

Além de pesquisa bibliográfica e documental a investigação que aqui propomos buscará empreender esforços no sentido de analisar em que medida é possível pensar este tipo de formação a partir do ponto de vista dos gestores (reitor, pró-reitores, coordenadores) e professores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto Federal de Goiás. Estes sujeitos podem contribuir para o alcance do objetivo do trabalho porque representam potencialmente a possibilidade de implementação da formação politécnica.

Desde os anos 1980 o debate sobre o assunto tem repercutido, principalmente entre pesquisadores defensores dos elementos constitutivos da formação politécnica no Brasil: Saviani,

Frigotto, Acácia Kuenzer, Marise Nogueira, Maria Ciavatta, entre outros.

Nas últimas décadas os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC 1995-2003), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-20011) e Dilma Rousseff (2011-atual) foram palcos de significativas alterações sofridas pelas políticas para Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Destaque-se as inflexões na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96; a revogação do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5.154/04 e demais ordenamentos. Um dos elementos resultantes deste percurso é a retomada das discussões sobre politecnia. Entretanto, é muito comum o equívoco entre formação integrada (oportunizada pelo decreto 5.154/04) e a formação politécnica.

O currículo integrado (pensado de acordo com a politecnia) constitui uma proposta originada nas concepções marxianas de educação e incorpora a concepção de politécnica e omnilateralidade, portanto é aquela que defendemos por entender que ela se contrapõe às orientações liberais para as políticas educacionais e representa a formação necessária para emancipação humana.

Revisão literária

A partir da década de 1970 a educação brasileira começou a sentir os reflexos advindos da organização produtiva nacional e internacional. O recrudescimento das formas de exploração do trabalho, cada vez mais articulado ao modo de produção capitalista, fizeram frente aos ordenamentos neoliberais que acabaram impondo diretrizes econômicas às políticas para educação. Argumentos não faltaram: o lema do avanço da tecnologia como um bem igualitário de melhoria das condições de vida; as necessidades do sistema econômico eram os que a escola deveria perseguir; a empregabilidade, adaptabilidade e competitividade; a teoria do capital humano; a formação por competências; a sociedade do conhecimento. Tudo em nome de um pretenso futuro mais justo, igualitário e plenamente democrático que nunca chega a ser de fato alcançado.

Cada um desses argumentos pode ser facilmente refutado, para isso basta traçar um olhar não segmentado ou linear ao contexto histórico político e econômico do período ao qual nos reportamos.

Primeiramente o avanço da tecnologia não está disponível para todos com igualdade. Não se pode negar os benefícios que ela nos traz, mas os préstimos da tecnologia não beneficiariam a todos igualmente. Ao invés disso vemos, na mesma proporção do avanço tecnológico, o aumento das demandas para os trabalhadores a furtar-lhes o período para descanso, atividade cultural, estudo, lazer entre outras coisas.

As necessidades do sistema produtivo somente serão as mesmas da educação se considerarmos que as pessoas devem ser formadas para servir a um sistema que as oprime, apresenta a possibilidade de melhoria das condições de trabalho e vida além de convencê-las de que esta

melhoria depende inteiramente delas, o que não é verdade. Tornar-se empregável parece um objetivo dado com plenas condições de realização, da formação à contratação. Isto também não é verdade porque o sistema funciona em favor do lucro dos poderosos, não em função do bem comum.

O impulso à competitividade resguarda uma realidade perversa que é a usurpação da solidariedade. Enquanto as pessoas são convencidas de que competitividade e solidariedade cabem no mesmo espaço, a realidade de exclusão, na qual se assenta a sociedade capitalista, é escamoteada. Neste cenário temos a exacerbação da competição dos trabalhadores pelas poucas vagas existentes. Quanto a educação, o papel do Estado passa a centralizar-se, e até impor-se, pela avaliação. Os demais atores do processo são prestadores de serviço – professores - e clientes – alunos. O modelo empresarial é amplamente adotado pelas instituições de ensino, as próprias empresas tornam-se agências educativas. *"Tal orientação, sem dúvida, traz consequências para a sociedade em geral e para a educação, em particular, pois o desenvolvimento da alta cultura pelo cultivo das ciências básicas, das letras e das artes deixará de ser referência para a formação das novas gerações"*. (SAVIANI, 2007 p. 439).

Nesta mesma lógica temos a formação por competências, tão aclamada como promotora de maior produtividade. Ocorre que ela é estéril em termos de formação humana porque esta requer muito mais que um conjunto de saberes "prontos" a serem acionados para resolver determinado tipo de problema. A competência é vista como algo a ser acionado para ativar procedimentos e funções mentais. Tem-se em vista uma relação dinâmica entre ações observáveis, pensamento e exercícios do saber. Rechaçamos esta proposta porque entendemos que a formação que realmente pode promover a totalidade humana é bem outra, trata-se da formação integrada, politécnica e omnilateral, filha da proposta de Marx para formação do trabalhador e do princípio de escola única de Gramsci.

Por fim, a famigerada sociedade do conhecimento não passa de um embuste. Se assim o fosse realmente haveríamos de ter uma coletividade mais atuante com vistas a uma sociedade menos injusta. Sociedade do conhecimento é uma tese contemporânea que pressupõe o conhecimento disponível para todos, bastando que o indivíduo o absorva e que esta absorção esteja em sintonia com suas necessidades imediatas. Trata-se de um pressuposto equivocado porque, dentre outras coisas, é reducionista. Como Duarte vai, reiteradas vezes, colocar "a sociedade do conhecimento é uma ilusão", uma ideologia criada pelo capitalismo com intenção de minar as críticas radicais imputadas a ele e enfraquecer a luta com vistas à sua superação. E ainda, cria-se um idealismo educacional relativizando os problemas sociais, como se a solução para este dependesse unicamente de mentalidades distorcidas, acidentalidades num sistema que caminha para a perfeição. Nesta lógica, problemas como o desemprego, violência, destruição do meio ambiente, pobreza etc. podem ser

solucionados com uma educação adequada e empreendedora. "*Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social*" (DUARTE, 2010, p.35).

Tendo em vista suas contradições o sistema (modo de produção) em seu estágio atual necessita, de um lado, aumentar o contingente de pessoal qualificado e de outro "elevar o patamar educacional muito acima das exigências reais do processo produtivo" (FRIGOTTO, 1999, p.98).

Por estas e outras razões passamos a defender, no âmbito da educação profissional, uma formação integrada. O tema da formação integrada agrega a ideia de politecnia e esta tem sido motivo de polêmicas no âmbito do pensamento sobre educação e trabalho no Brasil.

Existe um consenso entre os autores que discutem a politecnia é a de que esta concepção provem de Marx. Para ele educação consiste no seguinte:

> 1) Educação intelectual.
> 2) Educação coporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
> 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. [...] Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocrática (MARX, 2011, p. 85-86).

Seguindo esta indicação Gramsci assinala a necessidade de unificar a "escola desinteressada" e a "formativa" e propõe a "escola única de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual" (p. 118). Esta escola unitária de que fala "deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa" (GRAMSCI, 1982, p.121).

> O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.(GRAMSCI, 1982, p. 125)

De outra parte ele reconhece as contradições e injustiças da sociedade capitalista e intervém afirmando que

> Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média)

> que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 1982, p. 136).

Gramsci entende então que o conhecimento a que as pessoas devem acessar vai além da mera destreza e operacionalização nas atividades de trabalho. É preciso que o conhecimento amplie a visão de mundo a ponto de permitir que o indivíduo "possa tornar-se governante e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo". (GRAMSCI, 1982, p. 137).

Com isso ele assinala "as necessidades de cultura científica das massas nacionais populares, reunindo a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho industrial, que poderia encontrar sua raiz na escola unitária" (GRAMSCI, 1982, p.155)

Ao investigar a teoria do capital humano, sobretudo a partir da lógica de Shultz e Coleman, Frigotto faz uma interessante análise do papel da escola na sociedade capitalista. Escola produtivamente improdutiva, dependendo das postulações do sistema capitalista. Primeiramente ele evidencia o "equívoco" do capital humano ao referendar a escolarização como possibilitadora de crescimento econômico individual e coletivo, como se investir em estudo significasse investir nos próprios rendimentos futuros. Ora, além de não caber no contexto do modo de produção capitalista, esta proposição irradia cumplicidade que satisfaz interesses ideológicos do sistema: convence o indivíduo da falsa naturalidade das desigualdades sociais, culpabilizando-o pelas próprias dificuldades de adaptação ao modelo produtivo e o conduz a atitudes benéficas à operacionalização da extração da mais-valia.

> Ainda que no terreno das hipóteses, a tese do capital humano pode ter como resultado concreto algo diverso e até mesmo contrário do que pretende. Radicalizar o discurso por ela veiculado mediante uma análise concreta, histórica, pode constituir-se em fecundo mecanismo de conscientização. (FRIGOTTO, 1999, p. 99-100)

Em tempo, Frigotto apresenta sua defesa da escola politécnica, busca em Gramsci os primórdios da ideia de escola única, a implementação da formação politécnica e critica a "*inabalável divisão social entre trabalho manual e intelectual, entre teoria prática, organização e execução do trabalho*" (FRIGOTTO, 1999, p. 173).

Importa esclarecer que, esta concepção não postula o saber de tudo sobre tudo, isto não é possível, por mais que se admita a superficialidade do conhecimento repassado hoje para a maioria da população. O que a formação integrada, no sentido da tradição marxista propõe

> [...] é a busca, a construção de um processo de conhecimento virtualmente capaz de, partindo da especificidade, dar conta da totalidade concreta relativa à área em questão. Um conhecimento que traga em si a possibilidade de crescimento, expansão, dentro daquela área que é específica. (RODRIGUES, 1998, p. 109).

Naturalmente a proposta de formação integrada encontra maior aceitação na sociedade socialista porque esta tem uma compreensão de desenvolvimento humano diferente daquela da sociedade capitalista.

> O que podemos aprender com a pedagogia socialista são, basicamente, três lições: primeiro, a relação trabalho e educação continuará sendo objeto de disputa acirrada no sistema capital onde vivemos; segundo, o conhecimento da pedagogia socialista preserva a memória e constrói a história da educação para a humanidade, e não apenas a meia educação para a exploração, a serviço do mercado; terceiro, as lutas por nova relação trabalho e educação devem avançar *pari passu* com outras lutas sociais, pelas melhorias de vida de toda a população. (CIAVATTA, 2014, p. 191)

A dualidade educacional reverbera a dualidade social das condições de vida e trabalho. Ao contrário, a proposta de escola unitária tem em mente a educação como direito de todos, que permita a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

> Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. (RAMOS, 2008, pag 2)

José Rodrigues (1998) oferece um panorama geral sobre o debate brasileiro em torno da discussão de politecnia. Segundo ele alguns autores "partem de uma problemática marcada pelo mundo escolar", outros "de preocupações mais estruturais" (p. 20).

Seu trabalho está organizado por eixos que dimensionam as discussões sobre politecnia, quais sejam: dimensão infra-estrutural, utópica e pedagógica. A primeira mostra-se preocupada com as mudanças na organização dos processos de trabalho, a segunda procura representar que a concepção politécnica de educação está embasada numa visão de mundo que contrapõe à visão unilateral do homem; por fim a dimensão pedagógica cuja preocupação central é a formação politécnica. Para ele a politecnia "*define-se pela luta pela liberdade no trabalho, na medida em que busca métodos de reconstrução da identidade do trabalhador ao produto de seu trabalho, através da mediação da compreensão totalizante*" (RODRIGUES, 1998, p. 69) e a "*A importância da escola pode ser ampliada se cada vez mais o mundo do trabalho for trazido para dentro da instituição escolar sob a perspectiva proletária, com o objetivo de apreendê-lo em todas as suas dimensões e com isso desmistificando-o"* (RODRIGUES, 1998, p. 84).

Com apoio de pesquisadores como Rodrigues, Saviani e Frigotto é possível afirmar que não se deve colocar para a escola o papel de superação de contradições da sociedade capitalista, mas que com a politecnia seja possível vislumbrar esta superação tendo como horizonte a realidade do trabalho. Esta perspectiva não ignora a formação geral ou simplesmente o somatório desta com a

formação profissional, mas se propõe tanto uma quanto outra.

Neste contexto, o trabalho é apresentado como o eixo central da formação integrada, mais precisamente o trabalho como princípio educativo. Este princípio alude ao materialismo histórico dialético que, por sua vez, associa-se à ideia de criação e recriação humana.

A expressão trabalho traz uma conotação negativa em Marx, no sentido de expropriação e alienação de um processo que poderia e deveria ser não somente de necessidade mas também de liberdade, "*o trabalho nada mais é que uma forma de existência contraditória que, se excetuamos suas determinações imediatas e contingentes, pressupõe essa mesma atividade vital [...] sem a qual a própria vida não subsistiria*" (MANACORDA, 2010, p. 65). A propriedade privada apropriou-se dos meios de produção, da ciência e do trabalho, dividindo-o, com a divisão do trabalho dividiu-se também o ser humano e a sociedade, retirando do trabalho o aspecto de manifestação pessoal. A este processo Marx denominou alienação ou estranhamento.

Pensando desta forma, cabe a indagação de Ciavatta (2014) "*Se o trabalho pode ser alienante e embrutecedor, como pode ser princípio educativo, humanizador, de formação humana*?". Esta é uma questão que somente a lógica dialética pode responder e de acordo com esta lógica a resposta passa pela historicidade.

O trabalho em sentido ontológico circunscreve-se aos meios de produção da vida, da cultura e da ciência. Ocorre que na sociedade moderna a essência do trabalho foi desvirtuada ganhando forma de opressão ao invés de libertação humana. Contudo o caráter essencial do trabalho permanece: elemento criador da vida, da riqueza, da cultura e da ciência.

A concepção de formação politécnica alude à educação socialista cujos primórdios intentaram a omnilateralidade, ou seja formação completa do ser humano: integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Esta concepção encontra amparo em Marx.

> [...] substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agronômicas são fatores desse processo de transformação. [...] Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores. (MARX, 1980, p. 559)

Importa também tratar de pelo menos duas polêmicas relativas à politecnia, primeiro sobre o sentido dos termos politecnia e tecnologia, ambos utilizados por Marx, e também buscar compreender para qual nível de ensino a politecnia se apresentaria.

Saviani, ancorado em Manacorda, apresenta uma definição mais específica para os termos (politecnia e tecnologia), de modo que politecnismo se refere à "disponibilidade para os diversos

trabalhos e suas variações" e tecnologia representa unidade entre teoria e prática e também a omnilateralidade como característica dos seres humanos. De todo modo "do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo" (SAVIANI, 2003, p. 145) e nos desdobramentos históricos "escola politécnica", "educação politécnica", "formação politécnica" ficaram registradas como de posição socialista. Ao passo que "educação tecnológica" tem uma conotação concernente à concepção capitalista.

Neste particular a contribuição de Ciavatta é importante: "*há divergência na interpretação do conceito e da prática da educação politécnica na implantação do socialismo pela Revolução Russa e na recuperação desse ideário educacional no Brasil*". (CIAVATTA, 2014, p. 189). Destacamos neste confronto o posicionamento de Nosella (2006). "*infelizmente, acho que a bandeira da 'educação politécnica', em que pese às suas excelentes boas intenções, significou uma perda de tempo, um freio para o esclarecimento da ideia gramsciana de 'escola desinteressada do trabalho'* ". (grifos do original).

Por fim parece sensata a ponderação de Ciavatta (2014) quando afirma "*as palavras têm história*". Para ela existe uma outra interpretação do termo com um sentido político de superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, de democratização ampla do saber, de formação de trabalhadores que também possam ser dirigentes, tal qual propôs Gramsci.

Quanto a associação entre politecnia e nível de ensino é preciso lembrar que

> o mais orgânico seria propor que a concepção de formação politécnica fosse encarada enquanto perspectiva geral, de orientação de todo o sistema educacional brasileiro já que as características da politecnia não se mostram intrinsecamente contraditórias a quaisquer dos três níveis educacionais. (RODRIGUES, 1998, p. 96)

O próprio sentido do princípio politécnico traz em si a noção de unidade sistemática. Porém, empreender a discussão sobre isso no âmbito da formação profissional com vistas à sua consolidação apresenta-se como uma forma de assumir uma disputa num espaço próprio de formação técnica integrada ao ensino médio. Falamos em disputa por entender que uma tal formação não pode ser implementada sem o dispêndio de conflitos e resistência.

Rodrigues (1998) lembra que outras teorias educacionais foram esvaziadas em seus princípios porque foram tomadas em dissonância com sua singularidade, tratadas de forma simplista, tornaram-se "palavras de ordem" a emprestar status a determinados discursos. A politecnia não está livre disso, até porque é relativamente fácil adaptá-la a discursos de justaposição de currículos. Impedir tal processo exige cuidado na construção crítica das discussões.

Se não se trata de justaposição de currículo com formação geral e específica dispostas, resta

então discernir melhor a proposição politécnica.

> Os elemetos básicos e indissociáveis do conceito de politecnia, são:
> a) a concepção de homem omnilateral;
>
> b) o trabalho produtivo e a articulação entre trabalho manual e intelectual;
> c) as bases científico-técnicas comuns da produção industrial. (FRIGOTTO,1991)

No contexto da discussão sobre EPT (Educação Profissional e Tecnológica) a concepção de politecnia vem ganhando espaço, ela está balizada numa formação que garanta ao trabalhador mais do que mera preparação para destreza na atuação profissional. Acredita-se que instrumentalizados por uma autonomia intelectual, os trabalhadores tornam-se capazes de desenvolver uma reflexão-teórico crítica sobre esta atuação, porque passam a compreender os fundamentos científicos, tecnológicos, políticos e econômicos dos processos de trabalho e suas implicações (SAVIANI, 1989).

No Brasil os embates em favor da politecnia datam da década de 1980, quando das discussões sobre a atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96) e posteriormente sobre a implementação da formação integrada entre educação profissional e o ensino médio, nas duas primeiras décadas dos anos 2000. Este debate ganhou efervescência na década de 1980 em virtude da possibilidade da presença de conceitos como omnilateralidade e formação politécnica no texto proposto para atual LDB. Este objetivo foi frustrado no período de enfrentamento com a proposta "oficial" da lei.

Quando o Decreto 5.154/04 revogou o Decreto 2208/97 viu-se naquele momento uma nova oportunidade para a proposição da formação integrada na EPT. Outrossim, os idealizadores outra vez viram cerceada a proposta que, não obstante permanece viva e em discussão.

Vale lembrar que o período em estudo também foi marcado pelos direcionamentos de organismos internacionais, como Banco Mundial, Organização Internacional do Trabalho (OIT), dentre outros, marcadamente influentes na organização da educação brasileira, passaram a caracterizar o ensino técnico como ineficiente e ineficaz. De acordo com os princípios destes organismos a educação profissional não deveria ocupar-se da formação geral porque isso diria respeito à educação básica.

Promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/97 que impôs a separação entre ensino médio e o técnico o alvo seguinte foi a reforma curricular eivada pela noção de competências como principal referência. Daí originou-se as Diretrizes e os Referenciais

Curriculares Nacionais da Educação Profissional (DCNs e RCNs)[160].

Nestes documentos a qualificação é explicitada como um conjunto de atributos individuais e experiência laboral. A dimensão social cede lugar ao determinismo tecnológico. A qualificação somente poderia fazer frente aos interesses das empresas se trouxesse para os currículos escolares os conteúdos reais do trabalho. "*Questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desempenho, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outros, assumem um caráter estritamente técnico*." (RAMOS, 2002, p. 406). Ademais, assiste-se ao crescente discurso de culpabilização dos trabalhadores por suas dificuldades, imputando-lhes a responsabilidade pelo fracasso na busca por emprego.

"[...] *as mesmas vozes que legitimam a via educacional, sobretudo as vozes políticas, econômicas e ideológicas, o fazem priorizando o livre mercado e a sua lei de oferta e procura*". (FIDALGO e FIDALGO, 2007, p.19).

> O fato é que esse cidadão não terá tempo, motivação e possibilidade de desenvolver qualquer tipo de reflexão crítica sobre a realidade, porque todo seu tempo e todas suas energias estarão voltados para a constante luta pela sobrevivência, obtida a duras penas por meio da interminável adaptação às sempre novas demandas do capitalismo. (DUARTE, 2001, p. 65).

As DCNs e os RCNs da educação profissional estão pautados em atividades, em detrimento da elaboração de conhecimentos objetivos e das aprendizagens, numa concepção (neo)pragmática que legitima construções curriculares.

Os encaminhamentos das políticas nesta área estão ocorrendo numa velocidade inédita. Uma análise superficial e inadvertida das políticas empreendidas para a educação profissional nos Governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) possivelmente tenderá a enxergar neste último uma conduta mais democrática e comprometida com os reais interesses dos trabalhadores.

De certa forma somos convencidos de que isso é muito mais aparência que realidade. Se no governo FHC o Decreto 2.208/97 colocou a EPT mais afastada da formação científica, politécnica e, portanto, adestradora e alinhada à lógica das competências, a política do governo Lula, com o Decreto 5.154/04, percorre caminho inverso, ainda mais se consideramos a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Contrariamente, os primeiros encaminhamentos para EPT do governo Lula correspondem a

[160] O Conselho Nacional de Educação emitiu a Resolução Nº 04/99 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico e o Parecer Nº 16/99 que trata desta Resolução.

ações tímidas. Veja-se o caso do famigerado Decreto 5.154/04 – principal instrumento de regulação da educação profissional deste governo – que mantém disposições questionadas no Decreto 2.208/97: possibilidade de segmentação dos currículos e "*modularização nos cursos superiores de tecnologia*" (ORTIGARA, 2011, p. 312).

Esperava-se também alterações radicais na organização da EPT, não somente no nível tecnológico. Não obstante, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Resolução 04/99 e Parecer 16/99 permaneceram intocadas.

> A integração entre ensino médio e educação profissional que fora vedada pelo decreto Nº 2.208/97, permanece apenas como uma possibilidade legal, agora prevista na Lei de Diretrizes e Bases, contudo nas mesmas condições que se encontram as possibilidades de oferta em currículos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio. As possibilidades de modularização e saídas intermediarias que representavam o 'aligeiramento' da formação profissional com vistas a atender as demandas do mercado capitalista, alvos prioritários das críticas dirigidas ao Decreto Nº 2.208/97 permanecem, agora ampliadas aos cursos superiores de tecnologia, como alias, já previa o decreto 5.154/04. (ORTIGARA, 2011, p. 314. Grifo do autor).

Este mesmo autor insiste que o governo Lula apresenta "medidas dúbias", divididas entre o interesse das camadas populares e as demandas do empresariado.

Não se pode, todavia, negar o mérito da política petista: em abrir a possibilidade legal das escolas formularem seus projetos políticos pedagógicos – currículos - e também a integração entre ensino médio e educação profissional. Tem-se por esta via maior liberdade de adesão, pela comunidade escolar, a um projeto calcado na formação integral do ser humano.

Na intenção de promover reformas na EPT, em 2012 o CNE publicou a Resolução Nº 6 de 20 setembro que define "novas" Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Este é um momento de grande expectativa porque há um chamamento à discussão sobre os ordenamentos do currículo para os cursos técnicos integrados ao ensino médio dentro dos Institutos Federais. Os defensores da formação integrada veem, uma vez mais, a chance de avançar o debate neste sentido. Todo militante sério sabe que a transformação não pode ocorrer fora de um contexto de conhecimento, abertura democrática e discussão. Não é possível alcançar o consenso em torno da formação integrada impondo-a de cima para baixo. Ademais, estamos diante do enfrentamento de uma situação que Arroyo caracteriza muito bem ao afirmar que o trabalhador

> Nunca foi convidado a desfrutar dos prazeres da cultura e do cultivo das letras, das artes e do espírito, seu *locus* não está aí, seu papel será preparar a festa, produzir os mantimentos, trabalhar. […] nesse processo de preparar a festa e os alimentos há um processo educativo, um processo de configuração do trabalhador que deve ser controlado. […] todos excluem os trabalhadores da festa da cultura. O

> máximo que se aceitará é que saibam ler as receitas e_servir com boas maneiras, que tenham instrução elementar. (ARROYO, 2012, p. 126-127).

Mediante esta análise entendemos como Shulgin (2013) que "*uma pessoa educada no politecnismo não apenas conhece bem um trabalho. O seu horizonte é mais 'largo'. Ela conhece o lugar desta produção no sistema de produção do país, do mundo"*(grifo do autor). Esta é a formação que queremos discutir e pela qual empreendemos esforço e lutamos. Por entender, assim como Marx, que ela é completa.

O desejo de implementar o currículo integrado no Brasil não é novo. As primeiras tentativas (investidas) rumo a este princípio podem ser localizadas no projeto de LDB do deputado Otávio Elísio que inspirado nos estudos e debates de Dermeval Saviani nos anos 80 propõe uma formação politécnica.

Contrariamente ao que em geral se pensa, a formação materializada no currículo integrado vai além da justaposição formal do currículo específico ao lado do currículo geral. Politecnia implica uma formação que encerre as relações entre estes conhecimentos de modo a promover uma formação sólida, que abrigue a capacidade de atuação profissional, a capacidade de gerir os meios produtivos e a compreensão do mundo em sua totalidade. Porque traz no seu bojo as dimensões do trabalho da ciência e da cultura, procura construir no indivíduo a percepção crítica de sua posição na cadeia de produção e o mune de instrumentos intelectuais para forjar uma organização social mais igualitária e justa.

Neste sentido, tratar da consolidação do currículo integrado nos cursos técnicos do Instituto Federal de Goiás, além de ser oportuno é urgente. Ocorre num momento em que se discute novos direcionamentos e princípios para organização dos currículos dos cursos técnicos em várias partes do Brasil. Isto após uma sequência de insucessos e críticas pesadas aos ordenamentos do Decreto 2.208/97 que de certo modo castrou a possibilidade de organização de uma formação profissional que não apenas preparasse para o mercado de trabalho, mas preparasse o ser humano para o pensamento autônomo mediante este mercado, num contexto de percepção ontológica do mundo e do trabalho, onde teríamos a formação técnica em sintonia com a formação humana. De posse disso o trabalhador se veria instrumentalizado para enfrentar os conflitos e desencontros da atividade prática sem auto culpabilização, interado de sua condição de explorado e dependente. Este panorama, de visão do modo de produção capitalista apenas pode ser forjado mediante a formação sólida que renuncie a superficialidade e a base utilitarista da formação, aquela comprometida somente com os interesses do capital, como se estes fossem idênticos aos do trabalhador.

Mesmo sendo indicada como desejável pelos indivíduos e sinalizadas na legislação, contando

com um governo que, aparentemente, não se mostra desfavorável ao intento; a proposta da formação integrada constitui um grande desafio. Assistimos ao imperativo da formação tradicional que separa teoria e prática.

Tendo em vista pretensa abertura dos gestores e professores para consolidação do currículo integrado nos cursos técnicos, é preciso entender até que ponto ou como se configura esta concepção para eles. Qual é a percepção e receptividade desses indivíduos mediante a possibilidade de consolidação do currículo integrado nos cursos técnicos do IFG? Quais são as reais possibilidades de implantação do currículo integrado nos cursos técnicos do IFG? Como o assunto tem sido tratado pelos documentos oficiais, em que pese as concepções políticas e históricas? Quais são os principais entraves à consolidação da formação integrada, politécnica e omnilateral nos cursos técnicos do IFG?

Metodologia

À luz do materialismo histórico dialético, a pesquisa tem como base teórica a proposta de "escola única" (GRAMSCI, 1991), ou "escolas politécnicas" (MARX, 1980).

Pretende-se realizar uma pesquisa de cunho qualitativo partindo do trabalho como princípio ontológico e princípio educativo. Será realizada análise dos processos históricos da Educação Profissional e Tecnológica nas últimas décadas; análise documental da legislação pertinente em âmbito nacional e local.

O delineamento da investigação envolverá pesquisa bibliográfica para aperfeiçoamento do tema: "*a vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente*". (GIL, 1994, p. 71); pesquisa documental para melhor entendimento das circunstâncias, dimensões e pressupostos atuais dos currículos dos cursos técnicos do Instituto Federal de Goiás, com vistas à análise das possibilidades de implantação do currículo integrado nestes cursos. A pesquisa envolverá também entrevista estruturada com reitor, pró-reitores, coordenadores e professores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Goiás. A entrevista "*por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação*" (GIL, 1994, p. 113).

Pretende-se que estes procedimentos possibitem aproximação do objeto e a compreensão das dimensões que o envolvem. Isto sem perder de vista os aportes sociais, políticos e filosóficos do

contexto da formação para o trabalho, entendendo que é necessário considerar os cuidados pertinentes ao enfrentamento dos desafios empreendidos ao assumir o materialismo histórico dialético como marco teórico referencial. Além do que, em nossa visão, o posicionamento marxista não pode ser assumido pela metade.

Embora em Marx não exista "*um conjunto de regras que se apliquem a um objeto*" (NETTO, 2011, p. 52), não se pode trabalhar com o pensamento marxiano sem considerar três categorias teórico-metodológicas: totalidade, contradição e mediação. Isso implica compreender minimamente a proposição de Marx em sua conjuntura teórica em que "*as relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas [...] ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles (os homens) transformam todas as suas relações sociais*." (ENGELS *apud* NETTO, 2011, p. 34).

Nesta investigação será necessário ter sempre em mente que "*os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com suas relações sociais*." (MARX, *apud*, NETTO, p. 35). Isto será o ponto de partida, porque existe uma relação entre as determinações históricas de intensificação dos mecanismos de exploração dos trabalhadores e a formação politécnica e e este quadro tem a seu favor a ideologia dominante burguesa, cuja representação mais afinada está nas especificações da educação, sobretudo a sistematizada na escola.

Vislumbrar o quadro de implementação da formação politécnica é vislumbrar o prenúncio de um quadro de maiores dimensões, subordinadas ao desenvolvimento histórico que, apresenta as contradições da disputa pelo controle da educação – sobretudo a profissional – representa a incontinência de sua amplitude. Mediante a envergadura deste desafio nos reportamos a Frigotto "*essa questão não é nova, nem tem resposta fácil e de caráter genérico. Aqui nos interessa mostrar que o fato de a questão estar colocada de forma tão explícita significa que existem sinalizações historicamente concretas de sua resposta*". (FRIGOTTO, 1999, p. 200).

Além do mais, como argumenta Rodrigues, a defesa da politecnia representa caminhar na contramão da conjuntura porque traz "*uma crítica radical ao projeto excludente, elitista e diferenciador do ensino e da formação, desenvolvido na sociedade capitalista.*"(RODRIGUES, 1998, p. 78).

Basta uma visão um pouco mais apurada para e a ideia de educação como placebo social do mundo capitalista começa se mostrar falsa e ineficaz, porque mesmo não sendo natural para escola seu desvínculo com o interesse dos grupos populares, do modo como está ordenada obedece justamente ao princípio liberal. Ainda assim a escola continua sendo estampada como redentora social e aquela que vai resolver crises criadas pelo próprio capitalismo.

É preciso desconstruir a falsa tese de que riqueza não resulta da exploração do trabalhador e sim do mérito pessoal. Quanto a isso Singer oferece uma analogia bem aproximada

> Para que a meritocracia tenha aparência democrática, dando a todos igual oportunidade, a base da pirâmide é expandida ao máximo, (podendo) até incluir toda a população no grau mínimo de escolaridade obrigatória. Ao mesmo tempo, porém, a altura da pirâmide aumenta sem cessar, pois a estrutura social capitalista nada tem de igualitária e o papel da escola é essencialmente selecionador. Entre base e altura da pirâmide tem que haver uma tal proporção que apenas uma fração 'adequada' da clientela possa alcançar os estágios mais altos" (SINGER, *apud* FRIGOTTO, p. 175).

Assim, o avanço das possibilidades de implementação da educação profissional integrada traz grande expectativa aos defensores da politecnia, "demandam força de vontade política para romper com a modernização conservadora" (FRIGOTO, 2012, p. 20) e trazem à tona a discussão sobre medidas sempre adiadas no contexto da educação brasileira.

Referências bibliográficas

1. ARROYO, Miguel G. **O direito do trabalhador à educação**. In: GOMEZ, Minayo Carlos; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel G; NOSELLA, Paolo (Orgs.). Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez 2012. (Pag 103-127).
2. BRASIL . **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.
3. _____ **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
4. _____ **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
5. _____ CNE/CEB. **Parecer Nº 16**, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>
6. _____ **Resolução Nº 4**, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico., de 5 de outubro de 1999. Disponível em <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>
7. CIAVATTA, Maria. **O Trabalho como Princípio Educativo**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Disponível em www.epsjv.fiocruz.br acesso em 06 de novembro de 2014.
8. CIAVATTA, Maria. ***O Ensino Integrado, A Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que Lutamos?*** *Disponível em* www.portal.fae.ufmg.br Acesso em 08 de outubro de 2014.
9. DUARTE, Newton. **As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamda sociedade do conhecimento. Trabalho apresentado na sessão especial "Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento**", durante a 24ª Reunião da ANPED, realizada em Caxambu-MG, de 8 a 11 de outubro de 2001.
10. DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas.** São Paulo: editora UNESP; SP: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em <http://books.scielo.org> acesso em 22/07/2014.
11. GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / 4ª ed. - São Paulo: Atlas, 1994.
12. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições** / Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (Orgs.). 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
13. FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista** / 5ª ed. - São Paulo: Cortez, 1999.
14. _____, **Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
15. GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
16. MANFREDI. Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

17. MARX, Karl. **O Capital**. (Crítica da economia política). Livro 1: O processo de produção do capital. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
18. MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre e educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.
19. MANARCORDA, Mario Alighero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.
20. NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx** / 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
21. NOSELLA, Paolo. **Questões para Paolo Nosella**. Lívia Magalhães. Comitê Editorial do Museu Pedagógico da Uesb (2007). Disponível em http://periodicos.uesb.br Acesso em 11 de novembro de 2014.
22. ORTIGARA, Claudino. **Mecanismos de regulação e as políticas para a educação profissional nos governos FHC e Lula**. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. (Org.) 1952 – Cultura, Saberes e Práticas: Memórias e História da Educação Profissional. São Paulo: Centro Paula Souza 2011. (Pag. 301-319).
23. RAMOS, Marise Nogueira. **A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais**. Educ. Soc., Campinas, Vol. 23, n. 80, setembro/2002, (p. 401-422).
24. _____. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Disponível em <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em 24 de outubro de 2014.
25. RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**/ Niterói: EdUFF, 1998.
26. SAVIANI, Dermeval. **Concepção de Politecnia.** São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
27. _____. **O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo**. In: História das ideias pedagógicas no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2007. (Capítulo XIV, p. 423-438).
28. _____. O choque da politecnia. **Trabalho, educação e saúde,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.
29. SHULGIN, Viktor. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). / Viktor NikholaeVich Shulgin; tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

02

FORMAÇÃO POLÍTICA NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA(MST)-TO

Rejane Cleide Medeiros de Almeida
Universidade Federal do Tocantins
rejmedeiros@uft.edu.br

Resumo

O artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre a formação política no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e compõe os estudos de doutorado em Sociologia. A questão que se coloca é como ocorre a formação dos sujeitos político coletivo no MST e a relação com a educação. E, entender de que forma as lutas sociais podem contribuir na formação dos trabalhadores rurais Sem Terra envolvidos no processo da luta pela terra que revele educação. A pesquisa se dá através de observações realizadas na formação política da militância, ocupações, marchas, manifestações no movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra do Tocantins - MST. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com militantes do movimento. Ressalta-se que a pesquisa encontra-se em andamento. O resultado parcial da pesquisa aponta que ocorre educação em espaços formativos que não é a escola, embora, prescinda dela.

Palavras-chave: MST; Formação política; Educação; MST

Introdução

Compreender a formação humana como dimensão sociocultural é buscar capturar o sentido educativo para o MST. Por sentido sociocultural entende-se a produção histórica de um conjunto articulado de significados que se forja a formação do Sem Terra enquanto sujeito político coletivo, que vive um processo dialético, de produto e de agente de formação. Para Caldart (2004, p.33), não se trata de fazer referência a novos sujeitos e sim entender que "os sem-terra assentados podem até ser considerados uma nova forma de campesinato, [...], mas jamais serão os mesmos camponeses de antes. Por isso, continuam chamando-se e sendo chamados de sem-terra, e participam do MST; porque essa é a nova identidade [...]".

Como sujeito social os Sem Terra se constituem enquanto um coletivo que trava uma luta que busca garantir sua própria existência social enquanto classe trabalhadora que vive da terra. Enquanto sujeito social o MST, se constitui em uma realidade social, que tem no modo de produção da vida material o desenvolvimento da vida social, política e intelectual. Assim sendo, os Sem Terra se constituem como um sujeito social, no sentido de sujeito coletivo que tem a sua participação em mobilizações e ações coletivas. No entanto, quando se refere a formação de sujeitos, o MST se constitui na unidade da diversidade, isso implica em afirmar que há identidades que se imbricam na formação da identidade social mais ampla que é identidade Sem Terra. O que Caldart (2004, p.34) afirma ser Sem Terra:

> Formado pela dinâmica da luta pela Reforma Agrária e do MST, pode ser entendido também como um novo sujeito sociocultural, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista [...].

A partir desse entendimento é que se busca conhecer como ocorre a formação do sujeito político coletivo no MST. Um elemento norteador dessas questões e que se constitui como princípio do movimento é a luta pela educação. Uma educação pensada e construída pelos sujeitos que moram no campo. Destaca-se que a educação do campo nasceu como mobilização dos movimentos sociais, da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária, com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas, seu território, sua identidade.

Para pesquisa foram realizadas 20 entrevistas com militantes do MST-TO, contemplando a questão de gênero, assim como observações-participantes nas atividades desenvolvidas pelo movimento nas ações de ocupações de terras, manifestações, marchas, jornadas, congressos, grupos de estudos, reuniões e encontros estaduais e nacional dos militantes do movimento e elaboração de estratégias políticas para combater o desenvolvimento predatório do capital e lutar pela reforma agrária no período de 2013 a 2015.

Buscou-se apanhar elementos da realidade que permita travar diálogos com a realidade suscitada. Trata-se de momento indispensável com os trabalhadores assentados e acampados. Destaca-se, nesse sentido, o modo dessa abordagem como um instrumento promovido pelas vozes dos entrevistados, como produtores de relações sociais, possibilitando focalizar de forma concreta o enredo existente nas contradições das relações sociais, tecidas pelas vidas entrecruzadas das histórias de ocupação no território em questão. A pesquisa é participante.

Ressalta-se que a pesquisa encontra-se em andamento e o resultado parcial aponta que há educação que se dá em outros espaços formativos, como por exemplo nas ações coletivas e na resistência cotidiana da luta pela reforma agrária. Isso pode implicar em processos formativos e educação dos sujeitos Sem Terra.

1.Formação do sujeito político coletivo no MST

Para produzir um novo sujeito político coletivo requer algumas condições básicas. "[...] Em primeiro lugar, é necessário elaborar uma consciência coletiva sustentada em uma análise apropriada da realidade [...]" (HOUTART, 2006, p. 427). O segundo elemento que contribui para construção da consciência coletiva é a ética". Com isso o autor chama atenção para a formação do sujeito histórico

com bases fundantes a partir do conjunto de atores sociais que leve em consideração à dignidade humana e o bem comum.

> Consideram-se sujeitos políticos coletivos porque se organizame lutam tendo por meta a construção de reações de tipo novo, que recolocam a relação dialética igualdade/liberdade nas condições de justiça, solidariedade e democracia. Em tese, nos parece que o sujeito político coletivo poderá coincidir com o sujeito histórico, porém esse tem a condição para ser mais rico, podendo abarcar mais de um sujeito político coletivo, conferindo-lhes unidade. (RIBEIRO, 2010, p.136).

Nesse sentido, busca-se identificar no projeto de formação do MST a construção do sujeito coletivo. Desse modo, identifica-se no projeto do movimento:

Um processo infinito e sistemático de reflexão sobre a prática, de busca de conhecimentos já produzidos socialmente, e, um processo de produção e socialização de novos conhecimentos a partir das realidades concretas que se vive. Isto é, conhecimentos que brotam das contradições concretas da realidade; brotam do confronto das ideias e destas com a realidade e, em nosso caso, numa perspectiva de decifrá-la para transformá-la. (CARTILHA MST, 2013, p. 27).

É a partir do entendimento acima que o MST revela sua matriz de formação e de projeto político a partir de linhas de formação. Sendo: 1) Processo contínuo, amplo, infinito e sistemático de reflexão sobre a prática, na busca de conhecimentos já produzidos socialmente, assim como de produção e socialização de novos conhecimentos a partir das realidades concretas em que se vive, a fim de elevar o nível de consciência dos militantes do movimento; 2) Contribuir na implementação das estratégias da organização de acordo com os objetivos do movimento; 3) Formar militantes para a luta de classes, contribuir para a constituição da classe em luta; 4) Contribuir na elaboração teórica, na produção de novos conhecimentos para o desenvolvimento dos setores, coletivos e da organização como um todo.

Outro ponto importante na construção de um projeto para o movimento é, 5) Contribuir na formulação de métodos de trabalho, de direção, de planejamento, na implementação dos princípios de forma participativa; 6) Refletir sobre a realidade, as contradições e possibilidades dos assentamentos e da Reforma Agrária; 7) Formação de quadros deve estar vinculada a um projeto político; 8) Primar pela autonomia política e ideológica com relação ao Estado; 9) Potencializar a realização de cursos formais (escolarização) para formar militantes e dirigentes, elevar o nível das coordenações pedagógicas dos cursos; 10) Qualificar o debate em torno da participação das mulheres na organização do MST; 11) Formação para o incentivo das místicas revolucionárias e internacionalista, avançando no conteúdo e na forma da sua vivência; 12) e por fim formar formadores, a fim de ampliar os coletivos de formação em todos os níveis (CARTILHA MST, 2013).

Essas dimensões apresentadas acima se afirmam no texto síntese elaborado pela Via Campesina da Amazônia, onde o MST faz parte, chama atenção para a questão do momento histórico e seus desdobramentos no interior de cada processo, de cada organização e cada coletivo político. O momento é de aglutinação do projeto, de políticas de alianças com outras forças, para elaboração teórica e construção do programa de formação de quadros, militantes e dirigentes nas organizações. (TROCATE, 2014, p. 5)

Para um militante que integra o MST desde sua origem no Tocantins o grande desafio para o movimento é:

> Hoje eu acho que o principal desafio é a formação [...], eu estava contando aqui que eu já passei fome, eu já dormi no chão, eu já andei a pé...moço eu não gosto de pensar nisso, mas quando a gente toma gosta da luta não quer deixar o companheiro no meio da estrada. Então, a maior dificuldade e um desafio é a formação, porque sem a formação não consegue organizar o povo. E o povo não adianta organizar eles sem formação, porque você não consegue massificar, amadurecer ele na luta, então primeiramente tem que ter a formação. (Entrevistado, 50 anos, 2015).

Essa fala remete a importância do MST na formação dos sujeitos Sem Terra, aqui entendida como teoria e prática da formação humana. Por isso, olhar a formação dos Sem Terra é ver o MST enquanto sujeito pedagógico, enquanto coletividade em movimento, que produz uma prática educativa com intencionalidade no processo de formação das pessoas que os constituem. Intencionalidade que está contida na própria trajetória histórica do movimento na luta de classes. Isso se dá por meio de seus objetivos, princípios, valores e projeto de sociedade que produz. Nesse sentido, o MST se constitui num sujeito pedagógico. (CALDART, 2004). E as ocupações de terra se constituem numa ação de práxis para formação do sujeito coletivo no MST.

Ocupações de terra como formação do sujeito político coletivo no MST

Muitas são as trajetórias familiares, políticas e culturais que levaram às ocupações de terra e posteriormente a formação de acampamentos do MST no Tocantins. A expansão do movimento pelo estado trouxe várias inovações táticas e organizativas na luta pela terra. Pode-se destacar a adesão a uma concepção de mobilização de massa e política de luta, com implicações tanto para a mobilização local dos trabalhadores como para a definição de alianças políticas com outros estados. As decisões tomadas nos acampamentos do MST são pautadas por uma organicidade no interior dos acampamentos.

A partir da fala de um militante que está há muitos anos no movimento é possível verificar a importância da formação política e da organicidade do movimento para a construção de uma outra cultura política:

> No MST não tem presidente, nós trabalha com uma direção coletiva, no caso eu só frente de massa, o outro companheiro é da educação, outra é produção e formação, é isso que nós precisa no movimento. Um dia minha mãe dizia:- Meu filho, que diabo de movimento é esse? Vocês não querem né a terra? O que vocês querem com política, o que vocês querem com saúde, o que vocês querem com educação? Mãe a Reforma Agrária é uma feijoada ela tem que ter tudo isso, só a terra não resolve, se a gente pegar a terra e não ter formação, nós vamos morrer de fome em cima dela, enroladinho bem assim, e ainda vamos colocar a culpa em Deus...[...] Depende de nós, da nossa organização, da nossa fé, do grupo que nós participar, porque se não, nós vamos morrer lascado sem conhecimento, sem nada, pois é preciso cada um de nós estudar, porque cada um de nós não é doutor não, mas conhece o que é a política, o que é a políticas públicas. Essas políticas que tem por aí assim nós estuda todo os dias e de pedacinho em pedacinho vai montando o quebra cabeça, [...] mas, nós temos que analisar porque sem não nós não sabe o que eles estão dizendo. (Entrevistado, 50 anos, 2015).

Isso pode revelar a partir do que Porto-Gonçalves (2014) adverte ser as manifestações dos que são vítimas do contraditório processo de desenvolvimento no campo brasileiro, que são caracterizados pela grande mídia e burguesia como desordeiros, e que é preciso considerar em sua subjetividade. Pois: "Trata-se da voz dos que questionam esse padrão de poder agrário através de manifestações realizadas em todo país". (PORTO-GONÇALVES, 2014, p, 151).

Implica dizer que nas disputas há o protagonismo dos movimentos sociais, grupos e etnias que não sofrem somente a violência, mas também operam na disputa contra a hegemonia do bloco que dirige o poder. Um bloco de organizações camponesas é fruto das contradições do capital, do modelo de desenvolvimento. No interior desse bloco é necessário indicar que força política e social construir. Ajustando a tática e o método de trabalho organizativo afim de pautar uma alternativa política de negação e superação. Nesse sentido, é preciso territorializar os movimentos numa perspectiva de converter-se numa contradição ao capital. E, que sobretudo a frente camponesa tenha na dimensão da sua territorialização a manutenção dos territórios históricos. (Documento da Via Campesina Amazônia, p, 6, 2013).

Mas, alguns desafios estão postos para a organização dos camponeses que é imprescindível destacar: Territorialização e manutenção dos territórios históricos, reelaborar e reafirmar as táticas de enfrentamento nos movimentos, desenvolver uma plataforma política de unidade e, especialmente ter um programa de formação. (TROCATE, 2014, p. 7).

Educação do campo e dimensão política no MST

As dimensões e as matrizes pedagógicas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo através da educação nas ações coletivas e nas escolas convencionais deixam marcas na formação dos atores sociais. Um componente que os movimentos trazem para o pensar e fazer educativos é reeducar para pôr o foco nos sujeitos sociais em formação. São sujeitos em movimento, em ação coletiva, novos e velhos atores sociais em cena que se mostram como atores em público, com maior ou menor

destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem-teto. Sujeitos coletivos históricos, resistindo, em movimento.

Daí deriva o saber social que acontece, no entendimento de Pessoa (1999), quando os sujeitos e grupos buscam compreender a realidade em que estão submersos, tentando aumentar a capacidade de defesa dos seus próprios interesses, sejam estes econômicos, políticos ou culturais. O saber social é, desse modo, produzido a partir dos conflitos vivenciados pela classe trabalhadora do campo. Logo, o conhecimento se processa na própria experiência de vida, sem lugares específicos para transmissão do saber. Para (CHRISTÓFFOLI, 2006, p.95) no MST.

> O processo educativo, desde seu início, acontece de forma coletiva, com a constituição de comissões nos acampamentos, que se encarregam dos vários aspectos da vida coletiva: construir um barraco para funcionar como escola, conseguir doações de materiais escolares, ou construir bancos e mesas improvisadas para as crianças sentarem etc. Aos poucos essas comissões começam a discutir o processo pedagógico, o aprendizado, a legalidade da escola etc. Essa marca do fazer-coletivo imprime-se como código genético da educação no MST, desde sempre. Não surgiu como elemento teórico trazido de fora, mas como resultado natural de um processo organizativo e de luta no acampamento, que buscava sempre construir coletivamente as principais decisões envolvendo aquela coletividade em luta.

Essa é base para a construção de uma educação que busca a formação de sujeitos históricos. E a educação do campo nasceu demarcando uma posição no confronto e na disputa por projetos de campo. Contra a lógica do campo, como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que destrói a vida que nele existe.

A educação do campo é um conceito em construção, que tem nos movimentos sociais do campo o protagonismo. Passa a ser chamada assim, a partir da I conferência Nacional, realizada em 1998 e depois em 2002, reafirmada no seminário em 2004.

> A compreensão da Educação do Campo se efetiva no exercício analítico de identificar os polos de confronto que a institui como prática social e a tomada de posição (política, teórica) que constitui sua especificidade e que exige a relação dialética entre particular e universal, específico e geral. Há contradições específicas que precisam ser enfrentadas, trabalhadas, compreendias em relação com as contradições mais gerais da sociedade brasileira e mundial. (ARROYO, 2012, p, 82).

Para Caldart (2008), a educação do campo exige que seja pensada a partir de três elementos constitutivos da realidade social: Campo, Políticas públicas e Educação. Essa tríade como a autora denomina, é sempre tensa. E destaca:

> Há um detalhe muito importante no entendimento da Educação do campo: o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. 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 e de educação. (CALDART, 2008, p. 74).

No Programa agrário do MST (2013, p. 45), a educação aparece como ponto importante na proposta e destaca que a educação é um direito fundamental de todas as pessoas. O acesso à educação, no sentido da escolarização ampla, e aos bens e valores culturais, são condições necessárias e imprescindíveis para a Reforma Agrária e para a democratização de nossa sociedade. Ainda mais, considerando que a educação é um direito fundamental de todas as pessoas e deve ser atendido no próprio lugar onde elas vivem e respeitando o conjunto de suas necessidades humanas, sociais. E o acesso à educação pelos trabalhadores é uma das condições básicas da construção do projeto Reforma Agrária Popular.

> Implementar um programa massivo de alfabetização de todos os jovens e adultos do campo, universalizar o acesso à educação básica, construção e manutenção de escolas em todas áreas de Reforma agrária, transporte intracampo que garanta o fluxo de estudantes entre escolas das próprias comunidades do campo, processo de formação continuada para os educadores, ampliar o acesso de jovens e adultos à educação superior, implementar programas de formação e projetos de experimentação/pesquisa em agroecologia, apoiar as redes de pesquisadores que priorizem investigações e projetos de extensão universitária voltados para a melhorias dos processos educativos desenvolvidos em áreas de Reforma Agrária.(CARTILHA PROGRAMA AGRÁRIO DO MST, 2013, p. 46- 47).

Nesta perspectiva é que aponta-se através da fala de um entrevistado que a educação é indispensável para o avanço da territorialização do campesinato e para formação do sujeito coletivo.

> A Educação é uma coisa que eu defendo, a Educação não é só feita nas escolas, mas em todos os espaços que a gente está, então por exemplo, nesse momento nós estamos em um processo de educação e essa Educação que a gente está tendo aqui ela pode e deveria ir para as escolas, ou seja é a vida das pessoas, é a cultura das pessoas e história de vida da classe que não pode chegar na escola. O Brasil de um modo geral ele é um país latifundiário. Então, sempre teve aqueles que mandaram e isso ocorre a partir do poder que é estabelecido pela posse da terra, então a educação é um instrumento de poder. Tem que ser pra nós também. (Entrevistada, 34 anos, 2015).

Isso revela a importância da educação para os sujeitos Sem Terra. Pois como afirma Caldart (2008), a educação do campo é positividade, porque a denúncia é a combinação com a prática, com proposições concretas do que fazer e como fazer, onde a educação, as políticas públicas, a produção, a organização das comunidades é prática política. E, sobretudo, é projeto, utopia de outra concepção de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Isso possibilita uma perspectiva de transformação social e de emancipação humana. Educação para um acampado é:

> [...] Quando a gente ocupa estamos em processo de educação. Quando fazemos marcha, estamos em um processo de educação. Quando se organizam em coletivos, de Educação de Juventude, das Mulheres, então, esses coletivos produzem o conhecimento e é esse conhecimento que vai nós fortalecer [...] (Entrevistada, 34 anos, 2015).

Para Caldart (2008), uma questão é crucial no entendimento da educação do campo: qual concepção de educação que constitui ou que emerge da materialidade histórica da sua luta? Outra

questão importante é qual o lugar da educação do campo no projeto educativo dos movimentos sociais que são protagonistas das lutas que lhe originou.

Questões como estas balizam as reflexões do MST em seus espaços formativos. A materialidade educativa de origem da educação do campo está nos processos de formação dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Refere-se, portanto a relação entre teoria e prática, ou seja a *práxis*.

Considerações finais

Para Marx (2003), é por meio da produção social da sua existência que os homens organizam suas relações que são determinadas, necessárias, e que independem da sua vontade. Nesse sentido as relações de produção constituem a estrutura econômica da sociedade, por conseguinte se constitui na base concreta sobre a qual está determinada as relações jurídicas e políticas, e sobre à qual estão as formas de consciência social. Nesse aspecto, o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política, intelectual, portanto não é a consciência, afirma Marx, que determina o seu ser, é o seu ser social que determina a sua consciência. (MARX, 2003, p. 5).

A partir desse entendimento é que se verifica que a formação dos sujeitos políticos coletivos Sem Terra ocorre sobre uma realidade que contém um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais da sociedade e que entram em contradição com as relações de produção existentes. Ou seja, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência dos conflitos.

Ademais, as lutas sociais formam novos sujeitos sociais em vários espaços e em tempos históricos determinados e isto ocorre por meio a um processo cultural. Que para Caldart (2004, p. 76), significa: "a) que um grupo ou movimento se torna sujeito social, quando se sabe o sujeito, e não necessariamente no sentido intelectual desse termo, e este saber-se sujeito implica em experimentar sua condição em termos culturais; b) que a cultura produzida no processo que forma sujeitos passa a ser um elo importante para compreensão mais profunda do próprio processo histórico.

Outro elemento importante que foi identificado na pesquisa é o projeto que norteia o Movimento, pois apresenta o que Berger (2015, p. 3), aponta ser importante:

> [...] O projeto só existe verdadeiramente se houver um objetivo final e se os objetivos imediatos estão coerentes ou pelo menos não entram em contradição com ele. Assim, a correspondência, e em alguns casos, devido as condições sociais e históricas, a não-contradição, entre objetivos imediatos e objetivo final é fundamental para a existência de um projeto.

A pesquisa apontou que o MST apresenta um projeto de sociedade e um programa de Reforma agrária Popular. Onde vislumbra uma forma de sociedade e de homem, assim como as relações de produção desta sociedade, isto é perceptível a partir do seu programa. Embora, as contradições se revelem no percurso do processo da materialidade da realidade.

Referências

1. ARROYO, Miguel Gonzalez. Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. Revist Trabalho & Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, v.21, n.3, p.81-93, set./dez. 2012.
2. BERGER, Patrick. *Movimentos sociais: futuro e utopia*. Revista Marxismo e autogestão, vol. 01, n. 02, jul/dez, 2015.
3. CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
4. ____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Por uma educação do campo*. Brasília: Incra; MDA, 2008.
5. CARTILHA PROGRAMA AGRARIO DO MST. "*Sobre os nossos desafios e as linhas políticas de atuação do MST". São Paulo, 2013.*
6. CHRISTÓFFOLI, Pedro. Ivan. Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais. In*: Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão- MDA: Brasília, 2006*.
7. TROCATE, Charles (Org.). Ideias para o pensamento político da via campesina na Amazônia: pela construção de um bloco camponês e popular. Marabá-PA: editorial Iguana, 2014.
8. HOUTART, François. Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. In: *A teoria Marxista hoje. Problemas e perspectivas*. BORON, Atilío; AMADEO, Javier e GONZALEZ, Sabrina. São Paulo: Editora da CLASCO e Expressão Popular, 2006.
9. MARX, Karl. A mercadoria. In:___. *O Capital (critica da Economia Política)*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
10. PESSOA, Jadir de Morais. *Aprender e ensinar no cotidiano de assentamentos rurais em Goiás*. Revista da ANPED, n.10, jan.-abr, p.79-89, 1999.
11. PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter et al. *O campo se manifesta. A questão (da reforma) Agrária*. BRASIL. *Conflitos no Campo*. CPT Nacional, 2014.
12. RIBEIRO, Marlene. *Movimento Camponês*: trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

03

A EDUCAÇÃO COMO ATIVIDADE DE REPRODUÇÃO E NEGAÇÃO DA ALIENAÇÃO SOCIAL

Renato Regis do Carmo

RESUMO

As relações sociais de produção na sociedade moderna alienam o ser humano em sua atividade produtiva cotidiana. Considerando que a educação é uma atividade portadora de peculiaridades que a fazem ocupar uma posição central na reprodução da ordem social, o presente artigo pretende abordar como o ato educativo, entendido como processo que vai além do sistema de ensino formal, em sua relação dialética com a política também pode apontar possíveis caminhos para o desenvolvimento de práticas que colaborem para a negação da alienação social.

Palavras-chave: Trabalho, Alienação, Educação.

Alienação

"Trabalhamos em empregos que odiamos para comprar coisas que não precisamos". Estava escrito no muro de uma das principais vias de Arraial D'Ajuda, distrito de Porto Seguro, Bahia. Obra de um indivíduo qualquer, um grupo político, uma comunidade alternativa? Independente da autoria, desperta atenção encontrar uma mensagem tão provocante em um famoso destino turístico, local onde as pessoas vão para descansar da rotina do trabalho. E lá está a frase indelicada, lembrando o martírio que é para muitos o seu emprego.

Será que as pessoas realmente odeiam seu trabalho? Trata-se de uma afirmação genérica, ou válida somente para aqueles empregados em funções de baixa remuneração e que estão sujeitos a níveis maiores de exploração física e mental? O fato de um trabalho ser desconfortante implica quais conseqüências na vida do indivíduo?

Estes questionamentos são feitos a partir das formulações desenvolvidas nos escritos marxianos que apontam a centralidade do trabalho nas relações sociais. Ao analisar os elementos presentes na produção das mercadorias, Marx foi além da aparência para abstrair sua verdadeira natureza. Para ele,

> O que determina a grandeza do valor, portanto, é a quantidade de trabalho socialmente necessária ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor-de-uso [...] Como valores, as mercadorias são apenas dimensões definidas do tempo de trabalho que nelas se cristaliza (MARX, 2002, p. 61)

O tempo de trabalho é a fonte de valor das mercadorias. No capitalismo, no entanto, as coisas parecem e aparecem invertidas. Na vitrine de um shopping, ao admirar o tênis de uma marca famosa, as pessoas ignoram as circunstâncias que determinam o seu preço. Se "a mercadoria pudesse falar", se fosse possível "abrir" o tênis e examiná-lo, descobriria-se o seu conteúdo: o trabalho de um operário da China ou do sudoeste asiático (Vietnã, Indonésia, Tailândia) em condições análogas às da escravidão.

O processo de produção de riquezas é dialético, pois ao mesmo tempo em que transforma a natureza através do trabalho, o ser humano é por ele transformado. O trabalho é uma atividade cujas conseqüências não se limitam a jornada cotidiana a que ele se dedica, mas o acompanha pela vida. Como afirmou Heráclito, uma pessoa nunca banha em um rio duas vezes. Em uma perspectiva materialista, não se concebe que o ser humano, ao chegar no final de uma jornada diária de trabalho, seja o mesmo que no início do dia a começou.

Deste modo, a atividade produtiva é um elemento central na formação humana, influenciando sobremaneira a concepção de mundo do indivíduo e seu modo de agir perante ele e seus semelhantes. Pensar em quais condições essa produção se dá e em que sentido caminha, é fundamental visto que

> A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. *O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de produção* (MARX, 2011, p. 11) (grifo nosso)

A crença nos benefícios da tecnologia, sobretudo com a invenção do computador, quis deslocar do trabalho para o conhecimento a centralidade nas relações sociais de produção. No entanto, essas teorias negligenciaram que as mesmas ferramentas que surgiram prometendo a socialização da informação e do conhecimento, funcionam como aparatos de controle dos trabalhadores, levando ao aumento da exploração através de técnicas tayloristas (KUMAR, 1997). As mudanças tecnológicas do século XX não alteraram o caráter do trabalho na sociedade capitalista, assim como nos primórdios da industrialização, ele

> Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio. O seu caráter estranho visivelmente do fato de se fugir do trabalho, como da peste, logo que não existe nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo (MARX, 2011, p 114).

Existem semelhanças entre a mensagem no muro de Arraial D'Ajuda e os escritos do filósofo alemão. Ambos sugerem que a atividade produtiva do trabalhador se desenvolve contra sua vontade, empobrece o espírito às custas do enriquecimento de um objeto que está além do seu domínio, mas que o domina. Eis a alienação (MARX, 2011).

Para outro, um poeta, a relação do indivíduo com seu trabalho refere-se à sua própria existência:

> Um homem se humilha / Se castram seus sonhos / Seu sonho é sua vida / E vida é trabalho / E sem o seu trabalho / O homem não tem honra / E sem a sua honra / Se morre, se mata (GONZAGUINHA, 1983)

Talvez não existam duas maneiras mais contraditórias de condenar uma pessoa do que retirar dela o seu trabalho ou de confiná-la a *um* trabalho. A deformação não se resume apenas ao corpo, mas essencialmente ao espírito. Condenar alguém a uma atividade que não lhe proporciona o desenvolvimento de sua capacidade criativa é do mesmo modo cruel como privá-lo de alimentação. O trabalho não é só vida, entendida como necessidades materiais (comer, beber, morar, vestir), mas é também sonho, poesia, enfim, manifestação do espírito. Isto abaixo, por exemplo, é um trabalho?

Jornal do Brasil, 19 de fevereiro de 1997.

Eis a imagem da alienação: o trabalhador condicionado a passar a vida preso a uma atividade cujo sentido ele ignora na sua totalidade. O trabalho na sociedade capitalista é danoso ao ser humano porque segue em direção contrária a sua natureza, não é um ato livre como também não é fonte de prazer. É calcado na falsa noção de liberdade, que ninguém é obrigado a aceitar um emprego que não queira. Porém, a liberdade dos trabalhadores consiste em concorrer uns com os outros ao venderem sua força de trabalho, transformando-se em joguetes que o capital manipula a seu bel prazer. Em uma operação estranha que inverte a ordem da evolução das espécies,

> [...] chega-se à conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano, animal (MARX, 2011, p. 114)

O trabalho seria para o ser humano um meio de objetivação, momento de manifestar seu espírito criativo. Ao se deparar com uma situação em que seu esforço é canalizado para rumos que ele próprio desconhece, sua prática perde o sentido, torna-se um mero hábito monótono. Submetido então a uma ocupação que transfere sua energia para um objeto estranho no qual ele não se reconhece, seu espírito progressivamente é deformado e embrutecido levando-o a se alienar não só em relação a sua prática, mas também em relação a si mesmo e a sua espécie.

Contudo, essa lógica não é um beco sem saída. Trata-se das relações sociais de produção de um determinado sistema que não é absoluto, mas traz em si as próprias contradições que podem levar a sua superação. E qual seria o lugar da educação nesse processo? É o que será examinado adiante.

Educação e escola

O trabalho em educação não se resume a dar aulas, oferecer um produto que, ao consumi-lo, os alunos possam atingir objetivos pré-fixados independentes do ato pedagógico. A própria natureza do trabalho pedagógico mira horizontes que vão além dessa relação mecânica de produção. Em termos ontológicos,

> [...] a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador (DUARTE & SAVIANI, 2010, p. 423).

Enquanto atividade formadora de homens e mulheres, a educação contribui para a transformação no modo como o indivíduo vê a sociedade e na sua postura perante ela. Por outro lado, tem o mesmo potencial para se efetivar como sistema de reprodução e controle, principalmente quando é organizada e administrada por organismos como as igrejas e o Estado.

Entende-se por educação não só o que acontece dentro da escola. Ela não se limita a espaços (escolas, universidades), tempo (ensino fundamental, médio, etc), autoridades (diretor, professor) e nem legitimidade jurídica (diplomas e títulos), mas algo que é inseparável da vida das pessoas. Perguntado uma vez se era marxista-leninista, o ex-presidente Lula respondeu: "Não, sou torneiro mecânico". Enquanto a escola se concentra basicamente na teoria, no estudo dos conteúdos, sendo vigiada e cerceada, a educação se baseia na própria experiência (no sentido de experimentar, experienciar) cotidiana, tem o mundo como palco e por isso seus horizontes são mais largos. Transcrevendo Paracelso, Mészáros (2008, p. 47) sustenta que

> "A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender"

Consciente da dialética do ato educacional, o Estado institucionalizou o ensino por meio de um conjunto de normas, diretrizes, portarias, leis, que concorrem para encerrar alunos e professores no universo do controle e da burocracia. O objetivo principal é fazer da escola um espaço de reprodução material e ideológica que prepare os alunos para ocuparem lugares previamente determinados na sociedade. Assim, o que se tem na escola não é educação em si, mas um processo de adestramento e condicionamento para ocupar lugares pré-definidos em uma sociedade cuja ordem aparenta ser natural e a única possível. Para Tragtenberg (1982, p. 42), na dinâmica escolar, a

> [...] conduta burocrática implica uma exagerada dependência de regulamentos e padrões quantitativos, impessoalidade exagerada nas relações intra e extragrupo, resistências à mudança, configurando padrões de comportamento na escola encarada como organização complexa. Em suma, o administrativo tem precedência sobre o pedagógico.

Porém, como se trata de uma realidade permeada de contradições, por mais que o Estado queira exercer seu controle sobre a escola, no plano imediato ou nas "consequências" do ato pedagógico, isso não é possível, justamente porque o trabalho docente é portador de peculiaridades que impedem tal êxito. Saviani (1985, p. 81) apontou que

> A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. Aula é, pois produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Consequentemente, "pela própria natureza da coisa", isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá, aí, senão em algumas esferas

Acrescentando ainda a consideração de Paro (1992), de que o consumo se dá também pós-ato pedagógico, visto que aquilo que o aluno aprendeu na escola contribui para a sua formação intelectual e a maneira como ele vai se posicionar diante do mundo, tem-se que o controle total do sistema educacional é uma obra irrealizável nas sociedades liberais.

Desta forma, planejada pelo Estado para ser um instrumento de manutenção e reprodução social, a escola também é local de produção cultural, capaz de gestar ideologias contra-hegemônicas. Uma das grandes contribuições das teorias contemporâneas da educação foi pensar a escola de forma dialética, escapando de interpretações reprodutivistas (Althusser, 2007) e de visões pessimistas (Ilich, Reimer) que não nutriam qualquer esperança de que pudesse dela emergir algo de positivo para se opor à ordem social dada. Para autores como Apple (1989, p. 31), certas

> Capacidades críticas são necessárias para manter a sociedade dinâmica; portanto as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos. Entretanto, as capacidades críticas podem

> servir também para desafiar o capital. Essa não é uma ideia abstrata. Esses conflitos ideológicos permeiam as nossas instituições educacionais e nelas desenvolvem-se todos os dias.

Essas contradições decorrem de características particulares do trabalho docente, dentre as quais cita-se:

a) Cotidianamente o professor tem diante de si dezenas, centenas de alunos que teoricamente estão ali para assistir a sua aula, em outros termos, ouvir o que ele tem pra dizer. Isso significa ter acesso a um público cativo, abrindo oportunidade para o estreitamento de relações afetivas e a possibilidade de desenvolver um trabalho político-pedagógico contínuo.

b) O Vosso tanque General, é um carro forte
Derruba uma floresta esmaga cem homens,
Mas tem um defeito:
– Precisa de um motorista.

O vosso bombardeiro, general
É poderoso:
Voa mais depressa que a tempestade
E transporta mais carga que um elefante
Mas tem um defeito:
– Precisa de um piloto.

O homem, meu general, é muito útil:
Sabe voar, e sabe matar
Mas tem um defeito:
– Sabe pensar.
(Brecht, 2000, p. 189)

Professores e alunos não só pensam de maneira como todos de sua espécie, como a educação em si é uma atividade intelectual. Controlar o discurso do professor em sala de aula e o modo como os alunos vão apreendê-lo e ressignificá-lo em sua prática diária é, como já foi dito linhas atrás, algo impossível de se efetivar. É possível estimular na escola a criação de espaços de diálogo que colaborem para o surgimento de uma contra-consciência. Entretanto, essas ações devem considerar as reflexões filosóficas e a autonomia cognitiva dos alunos, e não se resumir a uma prática mecânica de doutrinação ideológica que muitos professores utilizam para "ganhar" o aluno para a sua causa.

Esses espaços, contudo, não são o bastante. Devido a convicções teóricas, ilusões, desesperança ou mesmo acomodação, muitos professores progressistas limitam sua militância a espaços circunscritos a estrutura estatal. E estes, visando o consenso necessário para efetivar sua dominação, lançam mão de várias armadilhas. Como ressalta Apple (1989, p. 146),

> Se o estado – por causa de sua crise econômica e de sua própria crise de legitimidade das forças em competição no seu interior e da realidade do que está reservado para os jovens da classe trabalhadora – oferece possibilidades de intervenções socialistas democráticas,

> então devemos aproveitá-las. Entretanto, como tentei demonstrar na última seção deste capítulo, aproveitá-las não é uma coisa assim tão simples. Essa pode ser uma daquelas ocasiões em que tenhamos de examinar os dentes do cavalo que nos estão presenteando.

Muitas vezes esse cavalo se mostra um presente de grego. Por isso, é preciso ir além dos espaços e ações dentro da órbita do Estado e entender a educação como uma atividade que ocorre na escola, mas que essencialmente é inerente à própria vida,

> Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal e legalmente salvaguardada e sancionada (MÉSZÁROS, 2008, p. 50)

Educação e política

Uma mudança radical na estrutura da sociedade perpassa por um projeto de ação envolvendo a educação e a política. Tanto a primeira tem sua dimensão política como a segunda necessita de processos educativos para se efetivar. Saviani (2003, p. 85) defende que

> [...] a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas ... e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas [...]

Existem ao menos quatro similaridades entre as áreas da educação e da política. Ambas são atividades que atuam com o intelectual humano; têm a capacidade de transformar teoria em prática, isto é palavras em ações, seus resultados demoram para serem mensurados e; sua natureza revolucionária costuma se expressar em espaços não-institucionalizados.

Assim como a educação é um processo que vai além do período escolar, a política é uma atividade que não se resume a organismos oficiais, como o partido por exemplo. Embora não seja objetivo no momento fazer a crítica aos partidos, é importante mencionar que os mesmos foram dominados por uma estrutura hierárquica e burocrática, limitando suas práticas a fins eleitoreiros como forma de conseguir espaços (cargos, influência) dentro da máquina estatal.

A construção de uma alternativa que vise à negação de relações alienantes de trabalho necessita ir além das estruturas e mecanismos orientados para a reprodução do *status quo* (escolas e partidos). Nesse sentido, esboçam-se a seguir alguns apontamentos na esperança de contribuir para tal processo.

a) Muitas ações progressistas desenvolvidas são financiadas direta ou indiretamente pelo próprio Estado e por ele legitimadas. Quando, devido a motivos políticos ou econômicos, esse apoio

financeiro é suspenso, a tendência é que cessem também as atividades. Isso impõe a necessidade de se desenvolver mecanismos de financiamento próprio, libertar-se das políticas governamentais e do "apoio" empresarial. Obviamente não é uma questão de simples resolução, mas não se pode esperar que instituições que sustentam a existência de um determinado sistema irão elas mesmas financiar ações que concorram para a sua supressão.

b) Segundo Mészáros (2004, p. 333)

> [...] as classes são dominadas não apenas pelo pessoal de outra classe, mas também pelos *imperativos estruturais objetivos* do sistema de produção e da divisão do trabalho historicamente dados.

A questão então não se resume apenas à tomada do poder, mas eliminar também os mecanismos de estratificação, hierarquização e fragmentação do trabalho presentes no modo de produção capitalista que contribuem para a rivalidade e estranhamento de indivíduos que pertencem a mesma classe. Se não é possível liquidá-los integralmente antes da chegada ao poder, é papel dos espaços de contra-hegemonia estimular tanto ideológico como formalmente a superação dessas limitações, preparando de antemão as condições para o estabelecimento de novas relações de trabalho.

c) Na XI Tese sobre Feuerbach, Marx (2008, p. 103) sustenta que

> A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica (MARX, 2008, p. 100).

É comum no campo da educação se falar em militância intelectual. Professores simpatizantes a determinadas causas participam de congressos e seminários, colaboram com textos para publicações. Por outro lado, outros professores concentram sua militância apenas em atividades práticas, ignorando o sentido teórico das ações de que participam. A negação de relações sociais alienantes pressupõe de igual forma a negação da dicotomia entre teoria e prática, afastando do campo das ações progressistas a lógica taylorista que separa planejamento de execução. Como assinalou Gramsci (1968), "não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*".

d) Tanto a educação como a política são áreas cujas ações têm desdobramentos para toda a sociedade. A noção de militante, aquele que luta por alguma causa, traz consigo, mesmo que isso não pareça tão evidente, a ideia de alguém que se dedica a pensar e resolver problemas coletivos, enquanto o resto da sociedade cuida de seus problemas particulares. O resultado é a construção da figura do líder, do chefe, reforçando o mito da representatividade, que nada mais é do que a própria abstenção da parte do indivíduo de direitos que ele não poderia a ninguém delegar, a não ser em um mundo em que os seres humanos se encontram envoltos em relações sociais alienantes. Trata-se de uma questão

cara ao anarquismo que gera discussões espinhosas sobre as implicações de um movimento de vanguarda ou autogestão social.

Portanto, ao se construir espaços político-pedagógicos onde vigorem relações sociais baseadas na camaradagem, desinteressadas de recompensas materiais; em que não exista a separação entre uma elite pensante e a massa encarregada de testar a efetividade de teses órfãs de mãe, gestadas em chocadeiras e criadas em cativeiros; e que a responsabilidade das ações seja compartilhada por todo o coletivo, e não por uma *nomenklatura*, pode se vislumbrar visões de mundo que neguem o atual estado de alienação das relações sociais de produção, proporcionando o engajamento radical na luta por uma nova sociedade. Não é demais repetir que tais espaços devem ser livres, autônomos e informais, pois

> Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Referências bibliográficas

1. ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. São Paulo: Graal, 2007.
2. ANTUNES, Ricardo (org). *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 200 p.
3. _____ *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.
4. APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201 p.
5. _____ *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2001. 215 p.
6. BRECHT, Bertolt. *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Editora 34, 2000. 360 p.
7. DUARTE, Newton & SAVIANI, Demerval. *A formação humana na perspectiva histórico-ontológica*. Revista Brasileira de Educação, v. 15 n. 45, 2010.
8. GONZAGUINHA. *Alô, alô Brasil*. São Paulo: EMI, 1983.
9. GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 244 p.
10. KUMAR, Krishan. Da sociedade pós-industrial à pós moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
11. MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2011. 198 p.
12. _____ *O capital: crítica da economia política*: *livro I. vol. I.* 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 571 p.
13. MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 119 p.
14. MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 124 p.
15. _____ *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004. 566 p.
16. PARO, Vitor Henrique. *A natureza do trabalho pedagógico*. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 19, n.1, p. 103-109, jan/jun, 1993.
17. SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1985. 224 p.
18. _____ *Escola e democracia*. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. 94 p.
19. TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez, 1982. 163 p.

04

TURISMO, SUSTENTABILIDADE E GÊNERO:
Um olhar sobre as mulheres rurais

Dorcas Cabral
Centro de Excelência em Turismo-UnB
cabraldorcas@hotmail.com
Orientadora: Profa. Dra. Neuza de Farias Araújo
Centro de Excelência em Turismo-UnB

Resumo

Este artigo apresenta uma discussão sobre a prática do ecoturismo por comunidades de assentamento rural com destaque para o papel das mulheres assentadas, a partir da concepção do turismo, seus impactos da atividade sobre as comunidades e das propostas de um desenvolvimento sustentável como alternativa desejável – e possível – para a inclusão social, o bem-estar econômico e a preservação dos recursos naturais.
Palavras-Chave: Turismo. Sustentabilidade. Gênero.

Introdução

O entendimento do fenômeno turístico além do conceito econômico, tem mobilizado os especialistas que agora, buscam responder a questionamentos como: o que é turismo, turista e espaço turístico? Como avaliar os impactos desta atividade sobre a economia, sobre as comunidades locais, sobre o ambiente natural? Para Moesch (2002), turismo é um fenômeno complexo e, antes de ser econômico, é uma experiência social. Envolve sujeitos consumidores que se deslocam no tempo e no espaço para satisfazer as suas necessidades físicas imediatas e também os seus imaginários e, os sujeitos produtores de bens e serviços turísticos. A clareza epistemológica no tratamento do turismo permite considerar a interdisciplinaridade deste fenômeno no campo social, cultural, comunicacional, econômico e subjetivo. Este entendimento vem proporcionar uma discussão acerca dos benefícios e dos perigos conduzidos pelo turismo na sociedade.

Neste sentido, Krippendorf (2002) abre um debate ao colocar questões de custos e benefícios do turismo, e propõe uma política voltada para o *turismo qualitativo*; um caminho evolutivo que significa uma combinação entre prosperidade econômica, aumento na qualidade de vida, danos reduzidos ao meio ambiente e aos seres humanos.

Dando sequência a esse raciocínio, surge a proposta de Sachs (2008) para um desenvolvimento sustentável como alternativa de inclusão social, de bem-estar econômico e de preservação dos recursos naturais.

Para ele, o desenvolvimento sustentável obedece ao duplo imperativo ético da solidariedade com as gerações presentes e futuras, e exige a explicitação de critérios de sustentabilidade social e ambiental e de viabilidade econômica.

Neste sentido, o ecoturismo tem sido apontado como um segmento apropriado para pequenas comunidades rurais, uma vez que este segmento tende a fortalecer a prática de sustentabilidade em suas dimensões econômicas, ambientais, socioculturais e político-institucional.

Aqui, ressaltamos o papel da mulher do meio rural. A literatura indica que um quarto da população feminina vive no campo. São líderes, tomadoras de decisão, trabalhadoras, empresárias e fornecedoras de serviços. Essas mulheres desempenham um papel fundamental na gestão ambiental, na produção de alimentos e na reprodução social. O objetivo deste artigo é expor a prática do turismo rural como uma proposta de empoderamento das mulheres, uma vez observados os caminhos para uma prática turística qualitativa.

Epistemologia do turismo

Na abordagem epistemológica do turismo apresentada por Moesch (2002), o turismo nasceu e se desenvolveu com o capitalismo. Transformou-se em fenômeno econômico a partir da década de 60, com o crescimento dos fluxos turísticos e consequente aumento de empregos no setor, o que tem produzido estudos em todos os setores correlacionados ao turismo.

A palavra turismo recebe o seu primeiro registro em 1800, no Pequeno Dicionário de Inglês Oxford, que o apresenta como "... A teoria e a prática de viajar...". Desde então, o turismo é conceituado em muitos momentos e por diversos autores, como: "... compreende todos os processos, especialmente, econômicos..." (Hermann Von Schatenhofen, 1911); "... vencimento do espaço por pessoas..." (escola berlinesa); "Tráfego de pessoas... consumidores de bens econômicos e culturais" (Morgenroth); "Turista é a pessoa que gasta o dinheiro que ganhou em outro lugar" (Norwal, 1936). Os autores contemporâneos ampliam as conceituações até então focadas no aspecto econômico, dentre eles, Fuster:

> " Turismo é (...) conjunto de turistas; (...) os fenômenos e as relações que esta massa produz (...). Turismo é todo equipamento receptivo (...) é o conjunto de organizações (...). Também são os efeitos negativos ou positivos que se produzem nas populações receptoras".

A Organização Mundial do Turismo apresenta um conceito que é aceito internacionalmente cujo conceito, na visão de Moesch (2002), simplifica o fenômeno como "a indústria de viagens e prazer", assim colocado: "Soma de relações e de serviços resultantes de um câmbio de residência temporário e voluntário motivado por razões alheias a negócios ou profissionais". Os conceitos avançam em questões sociais, culturais e ambientais. O fenômeno turístico configurado como uma "indústria sem chaminés" reduz o seu tratamento epistemológico. A escola italiana, representada por

Sessa, aponta o turismo como uma nova ciência, "cujo epicentro do fenômeno é de caráter humano, pois são os homens que se deslocam, e não as mercadorias e as inter-relações humanas derivadas do comportamento consumidor-turista com os habitantes do local visitado", dentre outros. Beni (1998) destaca as perspectivas holísticas para o fenômeno turístico: a viagem e o deslocamento, a permanência fora do domicílio, o tempo, o sujeito, bens e serviços turísticos. Moesch(2002) diz: "O turismo é uma combinação complexa de inter-relacionamentos entre produção e serviços, em cuja composição integram uma prática social (...)". A autora faz um alerta quanto à cultura capitalista que emerge da atividade turística, ressaltando a essência do fenômeno turístico que se expressa na "subjetividade social, no ecossistema, no modo estético, na herança cultural" das localidades visitadas. Esta cultura que desconsidera a relação do turismo como um processo humano, intercultural, interdisciplinar; que abrange motivações, escolhas, necessidades, prazer, diferenças, trocas culturais, aprendizagem, desterritorialização, homogeneização, destruição ambiental, impacto cultural e social, hibridização cultural, tempo atemporal, o espaço virtual e a construção de não-lugares. Há que se considerar, porém, o forte apelo econômico gerado pelo turismo bem como a pressão crescente sobre o ecossistema, a produção social, a paisagem e a cultura das localidades visitadas.

Ecoturismo/Turismo de Base Comunitária e Gênero

No bojo das reflexões aqui desenvolvidas, o turismo de base comunitária surge como uma atividade econômica que tem sido apontada na literatura como um segmento apropriado para pequenas comunidades, reservas de desenvolvimento sustentável, entorno de áreas de rica cultura e natureza. As transformações e impactos sociais decorrentes desta atividade são inegáveis, porém, as pesquisas científicas têm destacado esta prática como uma alternativa de emprego e de renda.

Esta análise remete ao conceito de turismo de base comunitária (cf. CORIOLANO, 2009) que, sem dúvida, é o mais viável para esses espaços, porque altera a percepção extremamente mercantilista do turismo. Do ponto de vista histórico, esta modalidade de turismo surgiu como forma de organização coletiva de grupos sociais marginalizados para garantir o direito à permanência em seus territórios e a preservação de seu modo de vida. Nesse sentido, os assentamentos rurais, enquanto espaços desta nova ruralidade, apontam para a criação de novas sociabilidades internas e externas, além do desejo de reconhecimento após tanta disputa política e participação em movimentos sociais pelo direito à uma vida digna no campo e pela conquista do reconhecimento social de sua categoria bastante marginalizada, especialmente pelos meios de comunicação de massa.

Outro ponto a destacar sobre a base comunitária do turismo refere-se à relação visitante/visitado. Pela própria definição de seus espaços privilegiados, as motivações e o perfil do

visitante também fogem ao padrão do turismo de massa. Afinal, quem pensa em visitar um assentamento tendo como valor o acesso ao conforto e ao consumo desenfreado de bens materiais? Muda, portanto, a percepção de quem recebe e de quem visita. Como nos mostra Coriolano (2009, p. 282):

> (...) o turismo comunitário é aquele em que as comunidades de forma associativa organizam arranjos produtivos locais, possuindo o controle efetivo das terras e das atividades econômicas associadas à exploração do turismo. Nele o turista é levado a interagir com o lugar e com as famílias residentes.

Nesse contexto, é importante destacar o fator feminino como essencial na gestão ambiental, na produção de alimentos e na reprodução social, ao mesmo tempo em que contribui na transição para uma economia verde. Isto se vê, especialmente no campo, onde as mulheres são protagonistas no processo de adaptação e mitigação da atividade agropecuária à mudança climática. Um quarto da população feminina mundial vive no campo. São líderes, tomadoras de decisão, trabalhadoras, empresárias e fornecedoras de serviços. Sua contribuição é vital para o bem-estar das famílias e das comunidades, bem como para a economia local e de seus países, apesar da invisibilidade das contribuições econômicas dessas mulheres, segundo ARAÚJO, N. F. (2010).

A interação de gênero com a gestão ambiental pode ser vista no trabalho das mulheres dos assentamentos rurais. A prática do turismo comunitário nos assentamentos indica a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres. Essa questão também se destaca na discussão referente à implantação da atividade turística no meio rural, no saber-fazer alimentar; onde são protagonistas nesse cenário, valorizando o seu trabalho no espaço do assentamento, e sendo valorizado pelos que lá chegam. Há uma inversão da conotação simbólica da divisão sexual do trabalho executado. Enquanto que no trabalho agrícola é a mulher quem oferece "ajuda" ao homem, não tendo seu trabalho reconhecido com a mesma intensidade pelo gênero masculino, no turismo rural é o homem que oferece suporte à mulher em algumas tarefas. Nesse sentido, a prática do turismo no campo pode ser percebida como um vetor dessa busca feminina, ao tornar essas mulheres visíveis, tanto no âmbito do assentamento, quanto da sociedade à qual se inserem através do olhar do turista.

Todavia, é preciso evitar o pensamento do turismo como panaceia; afinal, não são só impactos positivos que o desenvolvimento da atividade pode ocasionar. Quando o assunto é a prática do turismo em áreas de reforma agrária, o tema ainda é bastante recente e as dúvidas ainda são maiores que as afirmações sobre a viabilidade da implantação destas atividades. Alguns dos principais temas que acreditamos necessitarem de maior aprofundamento nestes locais são: a questão da propriedade pública da terra, a necessidade da organização social comunitária para prática adequada do recebimento de visitações, os altos custos da implantação da atividade, as linhas de crédito para o

Turismo Rural, a hospitalidade como um modo de vida e a introdução do capital como intermediador das relações sociais.

Desenvolvendo o turismo em harmonia

Em Krippendorf (2002) há registro de alerta sobre a fragilidade dos elementos envolvidos no turismo, do ecossistema natural ao ecossistema cultural. E aponta as maneiras pelas quais o turismo pode ser conduzido com harmonia entre o homem e a natureza, contextualizado na região das montanhas suíças, cujas regras, explica, são também aplicáveis a todos os lugares. O autor coloca que a essencialidade das funções sociais da vida - o comércio, a indústria e a recreação - sejam harmonizados entre si e com a natureza, de tal forma que o potencial produtivo – terra, florestas, água – e a qualidade do ambiente natural, social e cultural sejam assegurados em longo prazo.

Krippendorf (2002) faz observações a respeito dos mecanismos de crescimento do turismo impulsionados pela demanda turística, que desencadeiam desgastes diretos e indiretos em toda cadeia produtiva, infraestrutura, paisagem, fauna, flora, água, ar e na cultura nativa. Nesse contexto, o autor relaciona os benefícios e os perigos relacionados ao incremento turístico, quais sejam: diminuição do êxodo da população local; criação de empregos, produção de renda, financiamento de infraestrutura; melhoria das condições de vida; apoio à agricultura; elevação da autoconfiança e do sentido de pertencimento à comunidade, sob a ótica benéfica. Quanto aos riscos turísticos para a comunidade, tem-se: estrutura econômica unilateral e vulnerável, crescimento desigual e não coordenado, exploração da terra com danos à paisagem e à natureza, privação de autonomia e independência da população local e debilidade da cultura nativa, que gera tensões sociais e agrava instabilidades.

O equilíbrio entre custos e benefícios é extremamente vulnerável, afirma Krippendorf (2002). No entanto, precisa ser constantemente perseguido e ajustado à realidade local. Desta forma, aponta o autor, o caminho a ser seguido é o do crescimento qualitativo, cujo crescimento aplicado ao turismo significa encontrar uma combinação favorável de ofertas turísticas essenciais na localidade com garantias de pressão tolerável sobre a natureza, receita econômica segura, menor tensão social e menores influências culturais externas. Avança o autor apresentando princípios básicos para o desenvolvimento do turismo qualitativo, com vistas a compatibilizar o crescimento com as condições sociais e ambientais. Em linhas gerais, tais princípios seguem na (1) intervenção reguladora do ritmo do crescimento do turismo; (2) um tratamento preferencial à natureza, à agricultura, ao turismo compatível social e, ambientalmente, em longo prazo; (3) prioridade aos interesses dos moradores em detrimento aos interesses dos visitantes; (4) objetivos de desenvolvimento definidos e obrigatórios; (5) controle da terra e do solo; (6) cuidadosa política de desenvolvimento estabelecido:

(7) proteção efetiva da natureza e da paisagem; (8) fortalecimento da agricultura, controlar as florestas; (9) melhorar a qualidade de emprego; (10) preservar a cultura local; (11) utilizar o marketing para promover e mobilizar a consciência ambiental em todos os níveis.

Desenvolvimento Includente, Sustentável e Sustentado

Se a crítica de Krippendorf(2002) defronta-nos com os cuidados a serem tomados para administrar e minimizar os impactos da atividade sobre as comunidades locais, Ignacy Sachs(2008), propõe também um "desenvolvimento sustentável como alternativa desejável – e possível – para promover a inclusão social, o bem-estar econômico e a preservação dos recursos naturais". As soluções que considerarem estes três elementos, merecem a denominação de desenvolvimento, confirma o autor. Por desenvolvimento sustentável entende-se a condicionalidade ambiental, enquanto que o desenvolvimento sustentado refere-se à permanência do processo de desenvolvimento.

Sachs coloca a *inclusão justa* como requisito central para o desenvolvimento por oposição ao padrão de crescimento "excludente" e "concentrador". Fala, então, de *desenvolvimento includente* que requer, acima de tudo, a garantia do exercício dos direitos civis, cívicos e políticos. O autor aponta a discriminação de gênero como um dos aspectos do crescimento excludente:

> "... fraca participação na vida política, ou completa exclusão dela, de grandes setores da população pouco instruída, sub organizada e absorvida na luta diária pela sobrevivência, sendo as mulheres sujeitas à discriminação de gênero, as mais fortemente atingidas".

Para Sachs, a educação é essencial para o desenvolvimento, pelo seu valor intrínseco. Contribui para o despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos, bem como a autoconfiança e a autoestima. O autor argumenta que os Países Menos Desenvolvidos/PMDs "devem formular suas estratégias de desenvolvimento a partir de dentro, socialmente includente, ambientalmente sustentável e sustentado, (...) devem adotar estas estratégias para fugir dos constrangimentos da armadilha da pobreza".

Conclusão

Considerando os princípios defendidos, propõe-se neste trabalho uma reflexão epistemológica do turismo, turista, espaço turístico. Pretende, ainda, abordar os impactos da atividade turística sobre a sociedade e sobre o meio ambiente, inserindo a mulher no processo produtivo do turismo rural, para uma reflexão e contribuição no debate que envolve: (1) a apreensão multinterdisciplinar do fenômeno turístico dentro da concepção metodológica da Dialética Histórico-Estrutural, segundo Moesch (2000-2002); (2) a fragilidade dos elementos envolvidos no turismo e os cuidados a serem tomados

para administrar e minimizar os impactos da atividade sobre as comunidades locais, apontados por Krippendorf; (3) a proposta de desenvolvimento includente, sustentável, sustentado, como uma alternativa desejável e possível para a promoção da inclusão social, o bem-estar econômico e a preservação dos recursos naturais, abordados por Sachs (2008); (4) questões de gênero e a contribuição econômica das mulheres rurais para a família e a sociedade.

É importante destacar as questões de gênero e a contribuição econômica das mulheres rurais para a família e a sociedade. Observa-se que o turismo, no espaço rural ou turismo de base comunitária, apresenta-se como uma alternativa pluriativa por contemplar, principalmente, a permanência do agricultor no seu próprio espaço, e proporcionar, ao mesmo tempo, o desempenho de outras atividades socioeconômicas e a possibilidade de envolvimento dos membros da família segundo gênero, geração e época de ano. O turismo possibilita às mulheres o exercício da sociabilidade interna e externa, e a interação com os visitantes, agregando valor ao seu trabalho no campo. A gastronomia, a oferta dos produtos hortigranjeiros, principalmente sem agrotóxico, o artesanato, o cultivo e uso das plantas medicinais, as festas tradicionais, movimentam a economia local e estimulam a visitação de novos turistas.

É preciso considerar, também, que todos os aspectos relacionados a gênero, mulheres, atividades rurais, turismo sustentável de base comunitária, estarão relacionados à questão educacional, uma vez que a educação é a base de geração de conhecimentos, trabalho, cidadania, assim como as questões do gênero, salientando a importância de políticas educacionais que assegurem e fortaleçam a formação profissional e a cidadania.

Referências

1. ARAUJO, N.F. Contribuição Econômica das Mulheres para a Família e a Sociedade: Ensaio sobre gênero e economia numa perspectiva comparativa. Brasília: Editora Otimismo, 2010.
2. CORIOLANO, L. N. [Org.]. Políticas alternativas: arranjos produtivos locais do turismo comunitário. in: Arranjos produtivos locais do turismo comunitário: atores e cenários em mudança. Educa, Ceará 2009 .58-59.
3. KRIPPENDORF, J. Turismo: investigação e crítica. Desenvolvendo o turismo em Harmonia com os seres humanos e o ambiente natural. São Paulo: Contexto, 2002, pag.11.
4. _____. Sociologia do Turismo: para uma nova compreensão do lazer e das viagens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989, 236p.
5. MOESH, M.M. Turismo: investigação e crítica. Para além das disciplinas: o desafio do próximo século. São Paulo: Contexto, 2002, pag.25.
6. _____ A Produção do Saber Turístico. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2002.
7. SACHS, I. Desenvolvimento includente, sustentável , sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
8. SCHNITMAN, T. População tradicional, adaptações culturais e o ecoturismo. Revista Brasileira de Ecoturismo, São Paulo, v.6, n.5, nov-2013/jan-2014, pp.1016-1027.(ITESP. http: www.itesp. sp.gov.br (2002). Acessado em agosto de 2015.)

9. MENEGAT A.S. _Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008 Mulheres de assentamentos rurais: identidades e trajetórias em construção (UFGD) www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST17/Alzira_Salete_Menegat_17.pdf Acessado em agosto de 2015)
10. PINHEIRO,T. R. - O turismo de base de comunitária: uma proposta de desenvolvimento sustentável. Planejamento e Gestão do Turismo :Economia, Gestão e Cultura IE / UFRJ UFRJ/ Instituto de Economia - Avenida Pasteur, 250 – Urca, Rio de Janeiro. trprosa@gmail.com Acessado em agosto de 2015.
11. RAMIRO, P. A. D., MARCANTONIO I. Identidade e turismo nos espaços rurais dos assentamentos de reforma agrária no Brasil observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal13/.../02.pdf Acessado em agosto de 2015.

05

EDUCAÇÃO FISCAL: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS NO PROJETO *PORTAS ABERTAS À CIDADANIA*

Alcione Taveira Ribeiro
Mestranda - Pós-Graduação em Turismo -UnB
Membro do Grupo de Gênero e Interdisciplinaridade
Cadastrado no CNPq

INTRODUÇÃO

A complexidade das estruturas sociais, crescente ao longo dos séculos, levou a sociedade a criar instituições para dar continuidade à produção de conhecimentos construídos e repassá-los as novas gerações. Sob essa orientação, surge a escola como um espaço para se aprender a conviver, a conhecer, propiciar troca de informação, estimular a imaginação, a interação com o outro. A escola funciona como uma potente ferramenta para o desenvolvimento de uma sociedade, podendo trazer autonomia intelectual, conhecimento e memória histórica.

No âmbito dos procedimentos escolares, a educação fiscal é um dos temas de um amplo projeto educacional, percebido pela sociedade, que vem se transformando a passos largos, vivendo um momento de diversas mudanças estruturais, como exemplo: a revolução tecnológica, a formação de blocos econômicos e a globalização. Mudanças ocorrem com tamanha velocidade e muitas vezes a dimensão cidadã fica relegada a um segundo plano.

A educação fiscal deve ser entendida como um instrumento de disseminação de uma nova cultura cidadã, fundada nos pressupostos de conscientização da função socioeconômica dos tributos; gestão e controle democráticos dos recursos públicos; vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais; e, exercício efetivo da cidadania.

Esses conceitos alicerçam uma educação capaz de contribuir para a construção da cidadania, pautada pela solidariedade, ética, transparência e responsabilidade fiscal e social, onde o ser humano seria superior ao estado, contemplando reflexões sobre o crescimento econômico, a distribuição de renda e a relação homem-natureza no desenvolvimento dos países.

Nessa perspectiva, há uma série de escolas e projetos que estimulam a valorização da cidadania política, construindo a sua percepção da paisagem local onde estão inseridos, levando os estudantes a compreenderem, de modo crítico, a sua própria época e espaço a seu redor. O desafio

que se impõe à educação envolve qualidade no ensino: o turismo pedagógico vem a ser uma alternativa articuladora entre educação e cidadania, através da interação com o meio social.

As práticas de turismo cultural ou cívico podem servir à educação de maneira mais restrita, por exemplo, como instrumento que desperte nos estudantes uma conscientização sobre a importância de uma educação fiscal. Assim, em um passeio turístico, como uma viagem pedagógica, estudantes podem compartilhar conhecimentos sobre tributos, patrimônio público, memória, história e conservação dos bens públicos, desenvolvendo sua formação crítica para o exercício da cidadania.

A educação fiscal tem como proposta despertar na sociedade uma reflexão sobre o contexto em que o cidadão está inserido, oferecendo a ele informações para uma atuação consistente, contribuindo, assim para a melhoria das condições sociais vigentes, incentivando-o ao acompanhamento da aplicação dos recursos públicos. Ressalta-se que, o pagamento de um tributo fiscal é essencial à construção da vida em sociedade e, por isso, guarda relação direta com o cotidiano das pessoas. Daí a importância de se tratar a educação fiscal nas instituições de ensino. Tributos não fiscalizados têm um efeito social devastador, pois afetam principalmente as populações mais necessitadas, que dependem fundamentalmente dos serviços públicos essenciais à sua sobrevivência.

Assim, toma-se aqui, como objeto empírico de estudo o programa de educação fiscal denominado *Portas abertas à cidadania*, desenvolvido pelo Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF), criado pela portaria interministerial nº 413/2002, que é uma parceria entre as Secretarias de Estado de Fazenda e Educação, no ano de 2013. Como política pública implementada pelo governo dessa localidade, esse programa teve como um dos objetivos, "proporcionar, de forma complementar, atividades de cunho cultural, por intermédio de passeio cívico a monumentos históricos de Brasília". (PNEF, 2013:14).

1 EDUCAÇÃO FISCAL

No Brasil, não faz muito tempo, as finanças públicas e todos seus componentes de conteúdo social e de gestão de recursos públicos, eram tidos como desobrigados a prestar contas para o cidadão. Essas informações sempre se caracterizaram como atividades particular e interna do estado. O governo não fornecia explicação sobre tributação e suas implicações, nem informações sobre as finanças públicas, principalmente quanto aos gastos.

Historicamente, informações relativas às receitas e despesas públicas sempre chegaram à sociedade quase sem detalhamento. Ao cidadão restava a condição de simples leitor do noticiário

quando o tema era elevação da carga tributária, criação de novos tributos, aumento dos gastos públicos, défict público, desvio de recursos, desequilíbrio das finanças públicas e seus efeitos sobre a inflação, etc. Somente alguns especialistas ou estudiosos tinham acesso a essas informações, porém, em níveis mais elaborados e não necessariamente mais transparentes.

Acreditava-se que esse distanciamento provocava baixa disposição de entendimento quanto ao funcionamento da administração pública, quanto aos atos do governo, contribuindo decisivamente para a reduzida voluntariedade no cumprimento do dever do cidadão de contribuir para as finanças públicas, assim como a baixa participação para a realização do controle das instâncias governamentais e democráticas.

Nesse contexto, surge uma proposta de aproximação do estado com o cidadão, quando ao longo de um período vai se consolidando uma concepção de educação para a fiscalização das finanças públicas, na perspectiva da compreensão, pelo cidadão, da função social do tributo e do controle social dos recursos públicos. Essa educação fiscal vem a ser, sobretudo, um processo que visa a construção de uma consciência voltada ao exercício da cidadania, objetivando a participação do cidadão no funcionamento e aperfeiçoamento das políticas públicas e acesso às contas e gastos públicos.

A educação fiscal tem como proposta despertar na sociedade uma reflexão sobre o contexto em que o cidadão está inserido, oferecendo a ele informações para uma atuação consistente, contribuindo, assim para a melhoria das condições sociais vigentes, incentivando-o ao acompanhamento da aplicação dos recursos públicos. Ressalta-se que, o pagamento de um tributo fiscal é essencial à construção da vida em sociedade e, por isso, guarda relação direta com o cotidiano das pessoas. Daí a importância de se tratar a educação fiscal nas instituições de ensino. Tributos não fiscalizados têm um efeito social devastador, pois afetam principalmente as populações mais necessitadas, que dependem fundamentalmente dos serviços públicos essenciais à sua sobrevivência.

Em decorrência desse cenário, surgiu um entendimento do próprio governo de instituir um programa que viesse a desenvolver as ideias acerca da educação fiscal. Assim, nasceu o Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF), visto à necessidade de tornar conhecidos os princípios tributários e a sua importância no contexto social, com relação às obrigações tributárias e a devida aplicação dos recursos públicos. No encontro, em um seminário do Conselho Nacional de Política Fazendária (Confaz), realizado em maio de 1996 na cidade de Fortaleza – CE, que deliberou sobre políticas fazendárias para o país, a respeito da "Administração Tributaria", iniciam-se programas de educação fiscal no país.

Ainda, em setembro de 1996, celebrou-se o Convenio de Cooperação Técnica entre a União, os Estados e o Distrito Federal. Entre as inúmeras atividades de cooperação, constava a implementação de um programa nacional permanente de conscientização tributária, para ser desenvolvido nas unidades da Federação. Um item de destaque foi a introdução nas escolas do ensino de programas de consciência tributaria. No mês de julho de 1997, em reunião, o Confaz aprovou a criação do Grupo de Trabalho de Educação Tributaria – GETE, constituído por representantes do Ministério da Fazenda, Secretaria da Receita Federal, Escola de Administração Fazendaria – Esaf.

A Portaria de nº 35, de 27 de fevereiro de 1998, do Ministério da Fazenda, que oficializou o grupo de trabalho, formulou como objetivos: "promover e coordenar as ações necessárias à elaboração e à implementação de um programa nacional permanente de educação tributaria" e "acompanhar as atividades do Grupo de Educação Tributaria nos Estados – GETE." (Ministério da Fazenda, 1998).

Em marco de 1999, integram esse grupo representantes da Secretaria do Tesouro Nacional e do Ministério da Educação. Em julho do mesmo ano, o Confaz, tendo em vista a abrangência do programa, que não se restringe apenas aos tributos, mas que aborda também as questões da alocação dos recursos públicos e da sua gestão, aprovou a alteração de sua denominação, que passou a ser Programa Nacional de Educação Fiscal – PNEF. Nesse contexto, buscando uma relação de harmonia entre o estado e a sociedade, surge esse novo programa de instrumentalização do cidadão, acerca dos meios/mecanismos disponíveis, para o acompanhamento da aplicação dos recursos públicos arrecadados.

Atualmente todos os estados brasileiros e o Distrito Federal são signatários do PNEF e cada unidade federada desenvolve ações de acordo com as diretrizes nacionais e as suas especificidades locais. No Distrito Federal, o PNEF foi instituído através do Decreto nº 19.734 de 28 outubro de 1998, com o nome de Procet/DF Programa de Conscientização e Educação Tributária, tendo em vista despertar a sociedade brasiliense para a função social do tributo, difundindo por meio de estabelecimentos de ensino regular, entidades representativas de classe e comunidade em geral o conhecimento da importância dos tributos para o bem da coletividade e para o contexto social. Indicando ainda, a necessidade de se desenvolver, nos educandos, o espírito crítico e participativo, com relação às obrigações tributárias e à devida aplicação dos recursos públicos.

É senso comum, que a relação entre tributos fiscais e sociedade sempre foi pautada pelo conflito entre interesses do estado e interesses da sociedade civil. Para atenuar essa situação,

encontramos na história do Fisco[161], no Brasil, iniciativas no sentido de aumento de arrecadação e diminuição do conflito entre estado e sociedade. Tais iniciativas não solucionaram esse conflito, porém, abriram precedentes para um diálogo mais transparente. Assim, com essa visão, em 31 de dezembro de 2002, a Secretaria da Fazenda do Estado do Distrito Federal, em parceria com a Secretaria de Educação, lança o Programa Nacional de Educação Fiscal pela Portaria Interministerial nº 413, o PEF/DF.

O Programa de Educação Fiscal do Distrito Federal (PEF/DF) se constitui em um conjunto de ações voltadas para a formação e o estímulo do exercício pleno da cidadania, sob a ótica da consciência fiscal, alicerce para a construção de uma sociedade democrática. Nesse sentido, a proposta é conscientizar o cidadão tanto de seus direitos como de seus deveres, incentivá-lo a participar da elaboração orçamentária e fiscalizar a arrecadação e aplicação do dinheiro público.

A Educação fiscal incentiva a descoberta do outro e o exercício do respeito à auteridade. Toda essa relação interpessoal conduz o sujeito para uma descoberta interior, como um ser total, sensível, inteligente, autônomo e capaz de formular seus próprios juízos de valor de forma critica. Pensar de forma autônoma e saber pensar é, sobretudo, saber intervir. O texto de apresentação do site da Secretaria da Fazenda do Distrito Federal traz a seguinte afirmação:

> compreender corretamente onde, como e quando o cidadão deve contribuir faz com que ele reflita e questione se há justiça na arrecadação e retribuição dos tributos e se é estimulado à participação, à interação, ao acompanhamento e à fiscalização. Se bem conduzido, o processo social para o bem comum pode ser reivindicado e negociado de modo coerente com o que é público. Tornar o cidadão crítico passa pelo desenvolvimento da cidadania, construída diariamente em um universo que é processual, dinâmico e heterogêneo. Revitalizar a administração pública caminha em paralelo com o repensar da cultura que permeia o entendimento do que é público, tendo em vista a qualidade de vida da cidade onde vive o cidadão. (SEF/DF).

Neste sentido, o Grupo de Educação Fiscal do Distrito Federal – PFE/DF - planeja e executa vários projetos, e, dentre eles, o *Portas Abertas à Cidadania*, que desenvolve atividades cívico-culturais para além da sala de aula. Trata-se de um projeto que proporciona ao estudante uma vivência cidadã, aliando teoria e práticas, estimulando nos estudantes uma visão crítica sobre o patrimônio público, trazendo-lhes à memória vivências e experiências significativas de sua localidade. Desenvolvido no ano de 2013, plantando sementes para uma sociedade mais justa entre alunos, professores e, como extensão, entre famílias e as comunidades dos estudantes da rede pública atendidos nesse ano no âmbito do programa.

[161] Fisco diz respeito a questões relacionadas às atividades financeiras, tributárias, econômicas e patrimoniais do estado.

História e memória

Tendo apresentado esse breve histórico da educação fiscal no Brasil e em Brasília, passo em revisão a reflexão dos autores Jacques Le Goff, Pierre Nora e Michel Pollak sobre as noções de memória e história, que serão os fios condutores para se apresentar e analisar o projeto *Portas Abertas à Cidadania*, objeto de estudo do presente artigo.[162]

Jacques Le Goff (1990), em sua obra *História e memória*, afirma que é possível reviver a história através da oralidade. Por exemplo, no século passado, a educação que o individuo necessitava era adquirida por meio da própria família e de sua comunidade, onde os costumes, os hábitos, os conhecimentos, as crenças, as habilidades, a organização social e do trabalho eram passados pela interação entre os sujeitos, por meio da troca de experiência direta de geração a geração.

Nestas palavras de Le Goff, percebe-se uma relação entre sua proposição e o programa de educação fiscal, que através das crianças, no caso do projeto *PAC*, levam para casa o conhecimento adquirido e revive o que presenciou na sala de aula, passando adiante os conhecimentos adquiridos, atingindo assim a comunidade a que pertence. Observa-se, atualmente, vários exemplos educativos do que disse Le Goff, que podemos comprovar na prática.

No desejo de saber como a memória acontece dentro das pessoas, esse autor observa como estas se manifestam, como são constituídas, interpretadas e transmitidas. Le Goff ainda traz o conceito de memória social para se compreender o perído histórico e para se compreender essa problemática que é o tempo dentro da história. Para esse autor,

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

Le-Goff considera que a memória deve ser vista como uma construção social que tem a ver com o momento histórico e as características culturais do grupo. Observo que Le-Goff em seu livro História e memória tem uma visão psicológica da história, colocando uma percepção histórica muito mais abrangente do que só aquilo que aconteceu. Pollak (1992), dialoga com este mesmo princípio ao afirmar que,

> se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. Para mim não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador

[162] A partir daqui a referência ao projeto *Portas Abertas à Cidadania* será feita pela sigla *PAC*.

> aprende a fazer, deve, a meu ver, ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. (POLLAK, 1992, pag. 207).

Nas palavras de Pollak, a memória, escrita ou oral, é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extrememente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstruçao de si. A memória mostra que as identidades são diferenciadas ou seja, comunidades, grupos, gerações têm valores e procedimentos particulares.

Pierre Nora (1993), por sua vez, afirma que os lugares de memória vão do objeto material e concreto, ao mais abstrato. Assim, em suas palavras,

> os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não existe memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter os aniversários, organizar as celebrações, pronunciar as honras fúnebres, estabelecer contratos, porque estas operações não são naturais (...). Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento de história, mas que lhe são devolvidos (...)".(NORA 1993, p. 13).

Pode-se afirmar que de acordo com Pierre Nora, as bibliotecas, museus, livros, romances são alguns dos lugares de memória e neste contexto fica a questão: a educação fiscal já teria memória ou história? Sabemos que a memória é a fonte para verificar o passado. Pierre Nora diz que quando entra a história morre a memória, logo na perspectiva dele, a memória é revisitada enquanto fonte para verificar o passado.

Portas abertas à cidadania

Sobre o projeto *PAC* o secretário de turismo do Distrito Federal assim se pronunciou:

> O Programa Portas Abertas, parceria entre as Secretarias da Fazenda, de Educação e de Turismo do Distrito Federal, é o despertar cidadão para a consciência democrática. A iniciativa promove o aprendizagem, e faz com que os estudantes desfrutem dos pontos turísticos do Patrimônio Cultural da Humanidade reconhecido pela Unesco, há 26 anos , que é Brasília." (NEVES, ano, 37).

Trazendo à memória o ano de 2013, temos na fala do coordenador pedagógico Alzírio Luduvice, do Centro de Ensino Fundamental - CEF 427 de Samambaia/DF, a seguinte afirmação:

> os alunos também se tornam multiplicadores das informações, a partir do memento que levam as discussões para casa e estimulam a mudança de comportamento dos pais" provocando assim a mudança de atitude, fazendo com que os mesmos compreendam o seu papel como cidadãos atuantes. (Anais do programa *Portas Abertas à Cidadania*, pág 24.).

A educação fiscal tem como pressupostos desenvolver ações que levem o cidadão a refletir sobre a importância de sua participação na vida pública. Assim, pode levar informações importantes de conscientização dos indivíduos e da coletividade sobre a responsabilidade de suas ações. O *PAC* propõe utilizar-se do turismo cívico/cultural, de forma lúdica, para se relacionar com estudantes, proporcionando-lhes a compreensão e a consciência da importância do aprendizado para a vida do estado, fiscalizando-o. A secretária adjunta da Secretaria do Estado de Fazenda, Márcia Robalinho, afirma, nesse sentido que "a ideia é que os estudantes se tornem disseminadores das lições apreendidas e mais conscientes de seu papel na sociedade.

A perspectiva pedagógica do programa *PAC* parte da premissa que,

> cidadania não é uma conquista, é um exercício. É obrigação do estado oferecer plenas condições de desenvolvimento para que todos possam vivê-la na plenitude e conscientes de seu papel. (...) Ver nascer na população o sentimento de coautoria nas decisões dos gastos públicos, participação crescente na vida política. (SANTIAGO, 2013: 10).

O turismo pedagógico propõe atividades escolares alternativas às convencionais. Caracterizado por viagens de estudo ao meio, é uma ferramenta de auxílio para a construção da percepção da realidade por parte dos estudantes, uma vez que lhes permite entrar em contato com a realidade concreta. O turismo pedagógico, com vistas a uma educação fiscal, possibilita a conversão do olhar dos estudantes para pontos que normalmente lhes passariam despercebidos e possibilita a atitude reflexiva.

Os participantes do projeto são estudantes que vivem em áreas de grande vulnerabilidade social, por isso a importância de aulas diferenciadas, para a construção do conhecimento, a partir de experiências reais, dando a oportunidade de interação. Assim, a elaboração e o exercício de políticas públicas, como o projeto *PAC*, estabelecem metas e encaminham soluções para resolver problemas sociais nas mais diversas áreas. Segundo a supervisora Helena Maria Barboza Muniz, da escola em que o projeto foi implementado, seus alunos

> são crianças carentes que não estão acostumadas a ser bem tratadas. A chance de ter tanta gente atenta em cuidar deles e em atendê-los constitui-se em uma das melhores oportunidades de saída que já tivemos aqui na escola. (Anais do *PAC*, pag. 35).

Assim, as visitas feitas pelo *PAC*, trouxe uma realidade não conhecida pelos alunos participantes do projeto, já que vivendo em áreas de maiores vulnerabilidades econômicas e sociais muitos alí, jamais tinham saído do seu local de residência. Para Saluena Carvbalho Ribeiro, diretora

de uma outra escola participante do *PAC*, "além de ensinar conceitos de cidadania, o projeto proporciona lazer e cultura a uma comunidade muito desprovida disso". (Anais *PAC*, pag. 31).

A observação dos espaços públicos visitados, o passeio turístico-pedagógico a espaços histórico-culturais, a descoberta e o entendimento dos grupos sociais ali atuantes, as entrevistas com os mais velhos e com as lideranças locais acerca do tema cidadania, a verificação da presença ou ausência de ações do governo na comunidade. Tudo isso estabelece uma relação entre o aprender os conteúdos e estudar as memórias e histórias dos locais visitados e da própria cidadania.

Não se pode perder de vista, no entanto, que se esta trabalhando com múltiplas possibilidades e diversos saberes, trazendo a tona as histórias e a memória. A vivência democrática dos espaços cívicos não esta no simples passeio, mas pautado pelos objetivos da visita guiada e monitorada sob os objetivos do *PAC*. A visita pedagógica amplia o olhar para a cultura democrática, resgatando a memória coletiva e a heterogeneidade política.

O saber e a memória nacional estão preservados nos museus, nos livros, nas obras de arte, nos monumentos e nos arquivos, segundo Pierre Nora (1976), nos chamados lugares de memória. Esse saber precisa ser apropriado e articulado com um projeto de valorização das nossas raízes, com um projeto educacional que enalteça o lugar onde estamos e como somos.

A educação cidadã reafirma os valores culturais, artísticos possibilitando o resgate da dignidade humana e a valorização dos saberes. Finalmente cabe mencionar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Superior vigentes orientam que as praticas educacionais respeitem as variedades curriculares existentes e que as ações pedagógicas sejam norteadas por princípios ético da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.

Dessa maneira, as escolas estabelecendo vínculos de relações interpessoais com sua comunidade, possibilitam aos estudantes que constituam suas identidades como cidadãos capazes de ser protagonistas de suas ações com responsabilidade, solidariedade e autonomia, efetuando suas escolhas dentre as várias possibilidades que o contexto escolar e social lhes oferece.

O turismo cívico do *PAC*, ao trazer os estudantes para esses espaços públicos e políticos, corrobora o ponto de vista de Pierre Nora, de que o lugar de memória existiria onde o simples registro acaba. Ele seria o registro e aquilo que o transcende, o sentido simbólico inscrito no próprio registro. Esses lugares seriam os espaços onde a memória se fixou e serviriam como um nova forma de apreender a memória que não nos é natural, pois não vivemos mais o que eles representam e que são

apropriados pela história como fonte. São, portanto, locais materiais e imateriais onde se cristalizaram a memória de uma sociedade, de uma nação, locais onde grupos ou povos se identificam ou se reconhecem, possibilitando existir um sentimento de formação de cidadania, de identidade e de sentimento de pertencimento.

Referências bibliográficas

1. BITTENCOURT, Ariadne P. BRASILEIRO, Iara L. G. FRANÇA, Olga E. *Turismo Cívico em Brasília*. Brasília, UnB: 2009.
2. LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. Campinas: editora da UNICAMP, 1990.
3. MTUR – Ministério do Turismo do Brasil. *Turismo cultural*. Disponível em http://www.turismo.gov.br/turismo/programas_acoes/regionalizacao_turismo/estruturacao_segmentos/turismo_cultural.html. Consultado em dezembro de 2014.
4. NORA, Pierre. Entre Memória e História. *Revista Projeto História*. PUC/ SP. nº 10.1993.
5. POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e Silêncio. *Revista estudos históricos*. Rio de Janeiro, Vol 02, nº 3,1989.
6. _____. Memória e Identidade Nacional. *Revista estudos históricos*. Rio de Janeiro, Vol 05, nº 10,1992.
7. PNEF- Plano Estratégico 2004/2007 do Programa Nacional de Educação Fiscal. Disponível em: http://.www.fazenda.df.gov.br/area.cfm?id_area=960
8. SANTIAGO, Adonias R. Abertura. In: *Anais*. Programa de Educação Fiscal do Distrito Federal. Portas abertas à cidadania. (orgs.). Célia Curto. Paulo Sérgio Sousa. Brasília. 2013.

06

O MUNDO DO TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE

Renato Gomes Vieira
Prof. FE- UFG
renatinhogom@gmail.com

O mundo do trabalho

Partimos do pressuposto do entendimento do trabalho como relação social fundante da existência humana, atividade metabólica imprescindível à formação e desenvolvimento do ser humano, e fundador dos modos de produção em especial o capitalista. Portanto o trabalho neste modo de produção deve ser tomado como relação social precípua, que engloba produção e reprodução na relação da sociedade com a natureza, mas também recebe sua característica histórica na ótica capitalista de produção para o mercado e para o valor. (MARX, 1984; 1985).

Podemos considerar, então, que certas características do trabalho encontram-se presentes em variados períodos da história humana, mas ao mesmo tempo, algumas particularidades são datadas e se referem exclusivamente a determinados modos de produção. Ou nas palavras de Marx:

> O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1985, p. 208).

No primeiro caso, consideraremos a concepção de trabalho como prática voltada para a constituição da existência humana e construção da sociedade, na medida em que, transformando a realidade em que vive, o ser humano modifica a si mesmo, sendo, portanto, produtor e produto do seu mundo. Mas também não podemos desconsiderar a dimensão histórica do trabalho, como produtor de mercadorias e, consequentemente de mais-valor e exploração na sociedade capitalista, configurando, assim, a sua dupla dimensão: trabalho concreto x trabalho abstrato, valor de uso x valor de troca, trabalho material x trabalho imaterial.

Neste ângulo de visão está enfocado o duplo aspecto do trabalho, e em particular o seu aspecto de produtor de mais-valor dentro da lógica do valor, da extração do trabalho excedente para produção de valor de troca para um mercado que se internacionaliza rapidamente com o objetivo de expandir a acumulação de capital. (HARVEY, 1992; ANTUNES, 1999).

Portanto o processo de trabalho, seja qual for, dentro da lógica de funcionamento do capitalismo só pode ser compreendido dentro da visão de que:

> O processo de produção é a unidade *imediata* do processo de trabalho e do processo de valorização, assim como o seu resultado, o resultado imediato, a mercadoria, é a unidade imediata do valor de uso e do valor de troca. Mas o processo de trabalho não é mais do que um meio de valorização, processo que por sua vez, enquanto tal, é essencialmente *produção de mais-valia*, isto é, *processo de objetivação de trabalho não pago*. Desta maneira se encontra especificamente determinado o caráter global do processo de produção. (MARX, s/d, p. 57)

Desta forma só podemos compreender o processo de trabalho dentro da lógica do capitalismo como um processo de valorização e assim torna-se necessário que o trabalhador siga despossuído dos meios de produção e também do domínio sobre a atividade que realiza no seu trabalho. Em outros termos o trabalhador deve ser alienado das condições de sua existência. O capital deve assumir o comando deste processo com o objetivo de extrair o máximo do excedente do trabalhador, logo, intensificar cada vez mais o trabalho e separar a concepção dos processos produtivos e a sua execução ser uma constante no capitalismo, porque aspecto importante desta lógica perversa é manter o controle sobre o trabalhador para extrair o mais-valor ou ajudar na sua construção.

O mundo do trabalho do professor

Pensar as condições em que se encontra o trabalho no mundo contemporâneo na atualidade, em especial o trabalho docente,[163] é fundamental para quem busca compreender a educação e a escola, que tem sua origem alicerçada no mundo do trabalho. Não é possível buscar o entendimento do mundo da educação e da escola desvinculado da vida social.

O trabalho docente, por conseguinte, não ficara imune a esta gama de características da sociedade capitalista. Basta um olhar sobre as atuais condições do trabalho docente para vermos uma situação social, econômica e política muito próxima entre esta forma de trabalho e aquele realizado nos outros ambientes.

Devemos então traçar os caminhos que levam ao complexo processo de proletarização do trabalho docente como a melhor maneira para se compreender a situação do professorado na atualidade e suas condições de trabalho.

Na concepção marxista da realidade social as classes sociais ocupam um lugar de imensa importância. Nesta visão a sociedade capitalista é permeada de contradições e cindida a partir da

[163] As considerações que fazemos neste artigo, se referem ao trabalho docente do professor da educação básica no Brasil (ensino médio e fundamental) e a literatura internacional usada aborda a educação também neste nível. (OLIVEIRA, 2008).

divisão da riqueza social entre dois grandes grupos: os proprietários e não-proprietários da riqueza, burgueses e trabalhadores. Os primeiros têm a propriedade dos meios de produção e os últimos têm apenas a propriedade de sua força de trabalho. E entre estas classes se estabelece antagonismos e lutas. A luta de classes é o confronto entre classes sociais antagônicas, cada qual defendendo seus interesses e sua visão de mundo. No caso da sociedade capitalista, é a luta entre burguesia, detentora dos meios de produção, e proletariado, que vende sua força de trabalho. (MARX, 1985). Nesta linha é que vamos entender as configurações da organização do trabalho docente na sociedade capitalista na época moderna.

Hypolito (1997) vai mostrar o surgimento de três vertentes importantes de analise da localização de classe do professorado: aquela que o considera pertencente à classe média, aquela que o considera como trabalhador proletarizado e finalmente aquela que o considera numa posição contraditória de classe.

Estas posições teóricas surgem detalhadamente com o crescimento da profissão docente oriunda da expansão das redes públicas de ensino, onde a condição docente adquire contornos diferentes aos até então existentes. E em nosso país, que segue um padrão bem parecido ao de outros países notadamente os europeus, verificam-se algumas fases na constituição da profissão:

a. Na época colonial, o professor padre e o professor leigo;
b. No período imperial, o surgimento do professor como assalariado;
c. Na República, o professor como funcionário do Estado;
d. Nas últimas décadas do século passado, a perda do prestígio da profissão com rebaixamento salarial, e descrédito, advindos do aprofundamento do processo de funcionarização e assalariamento provocada pela ampliação do sistema de ensino.

Neste momento é que:

> ...as formas de desenvolvimento da organização escolar assumem cada vez mais um modelo racional de organização, análogo às formas de organização do trabalho em outros setores da produção, particularmente o fabril. Vão absorvendo, assim, com o tempo, a lógica gerencial-capitalista do trabalho, buscando atender ao duplo objetivo de, ao mesmo tempo, controlar o sistema escolar e o trabalho docente e formar trabalhadores dentro de uma lógica de disciplinamento que atendesse às demandas do mundo do trabalho que vinha se desenhando. (HYPOLITO, 1997, p. 34).

Torna-se evidente então que nesta configuração do sistema escolar o controle sobre o trabalho docente é uma atividade fundamental para garantir a observância dos objetivos do capitalismo. Por isto aproximamos a definição do trabalho docente do restante do conjunto dos trabalhadores indicando sua proletarização.

Modernamente uma série de novos aportes teóricos veio jogar uma nova luz nas considerações sobre o conceito e delimitação das classes, bem como contribuiu com esta discussão, as transformações em curso notadamente no mundo produtivo, que ampliaram a presença do capital em setores antes quase "imunes", como no de serviços onde se insere a educação.

Bensaid, referindo-se à categoria classe social, destaca:

> Não há, em *O Capital*, definição classificatória e normativa das classes, mas um antagonismo dinâmico que ganha forma, em primeiro lugar, no nível do processo produtivo, em seguida, no do processo de circulação e, finalmente, no da reprodução geral. As classes não são definidas somente pela relação na empresa. Elas são determinadas ao longo de um processo em que se combinam as relações de propriedade, a luta pelo salário, a divisão do trabalho, as relações com os aparelho de Estado e com o mercado mundial, as representações simbólicas e os discursos ideológicos. Portanto o proletariado não pode ser definido de modo restritivo, em função do caráter produtivo ou não do trabalho... (BENSAID, 2008, p. 35).

Marx não define uma classe, antes a percebe como uma relação constituída na sua conflitualidade e na sua dinâmica contraditória em oposição com outra. E na dinâmica moderna do capitalismo é preciso considerar que a degradação salarial e das condições de vida, bem como o desemprego, atingem a todos os setores da classe trabalhadora, inclusive aqueles que outrora podiam expor uma condição melhor de trabalho, como os trabalhadores do serviço. (ANTUNES, 1999; MASCARENHAS, 2002).

Se há um traço distintivo da vida deste início de século depois das profundas mutações produtivas de ordem gerencial, organizativa e tecnológica é a penetração, a ocupação, a invasão do capital em todos os espaços da vida humana, mesmo naqueles mais impermeáveis a sua presença, especialmente o trabalho que lida com as condições de reprodução da vida, os seus espaços mais amplos de sociabilidade: o lazer, a saúde, a escola!

A questão das classes sociais no capitalismo não pode ser analisada apenas do prisma restritivo, observando apenas uma dimensão econômica, têm que ser vista em sentido ampliado, pois abarca a produção, a circulação das mercadorias e a reprodução global do capital. Não devemos esquecer que Marx tinha em grande consideração o papel político das classes sociais na dimensão de sua consciência de classe, cujo desenvolvimento não se dá isoladamente, mas na luta de classes. Neste caso vale lembrar que a esfera da reprodução (saúde, educação, moradia, etc.), mesmo que nem todas as suas atividades se tornem produtivas, desempenham um papel fundamental na dinâmica do capital. (BENSAID, 1999, p. 159).

Em muitos setores da área de serviço dificilmente iremos encontrar diferenças entre a racionalidade industrial e a dos serviços, pois a lógica capitalista invade o setor terciário, impondo

aos trabalhadores deste setor, elementos outrora utilizados somente no trabalho industrial: aceleração do ritmo de trabalho, assalariamento, degradação do trabalho, controle mais acentuado, etc. (ANTUNES 1995 e 1999; BRAVERMAN, 1987). O que não significa afirmar que o trabalho docente se torna produtor de valor.

É um traço característico da nossa época o grande crescimento do setor de serviços, onde a diversidade de atividades é uma norma, bem como a prevalência do trabalho improdutivo. Mas, também é uma expressão desta época a mercantilização de todas as atividades humanas, inclusive a educação, o que possibilita a Mandel declarar este processo como uma "industrialização generalizada universal" ou "industrialização da esfera de reprodução". (MANDEL, 1985, p. 271-272).

É claro que quando falamos de educação tratamos de um setor que presta um tipo particular de serviço, e, portanto com configurações organizacionais e institucionais diferenciadas, que pode ser essencial à produção, pois é espaço de reprodução – via formação – da força de trabalho. Mas, não podemos fechar os olhos à intensificação da penetração do capitalismo neste setor nos últimos anos (na verdade o capital sempre esteve presente nesta área), inclusive na esfera pública, especialmente agora, no controle cada vez maior sobre a atividade docente. (APPLE, 2002).

Mandel, nesta mesma vertente de analise, aponta a proletarização das atividades intelectuais como uma das razões das intensas lutas que marcam este setor:

> Um processo de proletarização do trabalho intelectual está, pois, em marcha. A proletarização não significa essencialmente (e em certos casos de modo nenhum) um consumo limitado ou um baixo nível de vida, mas uma alienação crescente, a perda de acesso aos meios de trabalho e de controle das condições de trabalho, uma subordinação crescente do trabalhador e exigências que não têm mais nenhuma ligação com as suas capacidades ou as suas necessidades próprias. (MANDEL, 1979, p. 43)

Um trabalho intelectual com estes traços, parcelar, fragmentado, só pode ser considerado também uma forma de trabalho alienado. Só que, no caso do trabalho intelectual, aponta Mandel, aqueles que ingressam nestas profissões, ou sucumbem a apatia e resignação, ou se sensibilizam com o absurdo desta nova condição de parcelização e alienação de seu trabalho, especialmente pela existência de uma vinculação estreita entre o conteúdo do trabalho intelectual e sua execução, mais do que entre o conteúdo do trabalho manual e a sua execução.

Outra tendência em consonância a esta direção do capitalismo é o controle mais acentuado exercido pelo capital de todos os elementos do processo de produção, de circulação e de reprodução. Na medida em que a racionalização penetra em todos estes setores, evidentemente decresce em grande escala a possibilidade do trabalhador ainda exercer algum tipo de autonomia dentro do trabalho. Este quadro é desenvolvido de maneira mais intensa com a utilização do método de trabalho taylorista-

fordista,[164] que invade todos os espaços da vida social, e vai entrar também na escola como um método para organizar as atividades escolares, inclusive o trabalho do professor. (APPLE, 2002).

Além disto, é preciso acrescentar que é incorreto definir este grupo de trabalhadores intelectuais como pertencentes às camadas médias da sociedade. No passado até poderia ser feito, mais agora, a natureza deste tipo de trabalho foi profundamente alterada, com um assalariamento e proletarização generalizados desta camada da população. (PARO, 2002; OLIVEIRA, 2008; APPLE, 1995 e 2002)

Além destes elementos importantes que auxiliam na construção de uma imagem do professorado mais condizente com suas atuais condições precárias de trabalho, deve-se acrescentar a questão da consciência de classe. Quer isto dizer que para consideração da situação de classe dos agrupamentos humanos, a ideia da consciência de pertencimento a uma classe e de sua organização e lutas são importantes. Esta consciência não é unidirecional no sentido de sua ascensão, pode haver lapsos, perdas e retrocessos, por influências culturais, econômicas e, inclusive, por ação de outra classe, ficar amainada por longo tempo até se revelar. Os professores, por exemplo, estiveram à mercê de diretrizes e elaborações emanadas dos governos para direcionar seu trabalho desde o momento em que a educação foi assumida de maneira geral pelo estado, e logo teve que iniciar um processo de coesão, sindicalização e luta por melhores condições de trabalho especialmente nas últimas décadas. Neste sentido é útil observar o comportamento do conjunto do professorado que aos poucos foi assumindo sua condição de trabalhador nas suas formas de organização, de mobilização e de luta.

No inicio da década de 1980 no Brasil,[165] observa-se nitidamente uma similaridade de comportamento entre setores do funcionalismo público (professores especialmente), em mudança

---

[164] "De maneira sintética podemos indicar que o binômio *taylorismo-fordismo*, expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria, ao longo do século XX, sobretudo a partir da segunda década, baseava-se na *produção em massa* de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais *homogeneizada* e enormemente *verticalizada* (...) Era necessário também racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o 'desperdício' na produção, reduzindo o *tempo* e aumentando o *ritmo* de trabalho, visando a intensificação das formas de exploração (...) Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela *mescla da produção em serie fordista com o cronometro taylorista*, além da exigência de uma separação nítida entre *elaboração e execução*". (ANTUNES, 1999, p. 36-37). O autor na deixa na sequencia de também afirmar a extensão do binômio produtivo para o setor de serviço.

[165] "Nos anos 1980, essa vigorosa onda de ação política e de pensamento engajado dos educadores e estudantes fortaleceu-se e integrou o processo de reconstrução do regime democrático protagonizado por diversos setores da sociedade brasileira, organizados em várias frentes de luta: sindicatos, partidos, centrais sindicais, movimentos de trabalhadores do campo, entre outros, destacando-se o MST (Movimento dos Sem Terra), Movimento Eclesial de Base, entidades classistas, científicas e culturais e articulações diversificadas de estudantes, professores e técnicos administrativos, em nível local, regional e nacional, tais como a UNE (União Nacional dos Estudantes), ANDES (Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), FASUBRA (Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras) e entidades representativas de outras categorias de trabalhadores do setor público". (ROSAR, 2011, p. 145-146).

clara de posição política, e os setores do operariado industrial. E mais, nota-se um ineditismo das ações empreendidas por este setor em termos sindicais e de sua organização.

Em 1983 temos a primeira tentativa de construir uma greve geral do funcionalismo público federal em defesa do direito de sindicalização e contra o arrocho salarial. Em 1988, temos efetivamente a primeira greve geral desta categoria com sucesso e uma postura mais radicalizada nas pautas de reivindicações e na organização sindical, que se prolongam até o final da década de 1980 e se estende na próxima. (MASCARENHAS, 2000).

Essa mudança no comportamento deste setor evidencia bem, o que dissemos anteriormente, que para a constituição de uma classe não é suficiente somente sua inserção no processo produtivo, mas deve-se levar em consideração suas experiências e suas lutas. De um agrupamento normalmente passivo politicamente os servidores públicos no espaço de uma década transformam completamente seu perfil político alinhando-se aos setores mais expressivos da luta sindical e política, e ajudando na fundação da CUT (Central Única dos Trabalhadores). De uma prática "assistencialista e paternalista das associações" passavam para um novo sindicalismo, atuante na esfera conjuntural. Definindo assim como seu novo perfil uma identidade enquanto Trabalhadores do Serviço Público. (MASCARENHAS, 2000, p. 95 e p. 122)

Ferreira Jr e Bittar (2006) em artigo sobre o processo de proletarização dos professores sob a influência da ditadura militar (1964 -1985) mostram que a origem do professor deixou de ser exclusivamente das classes médias urbanas e de frações das elites, passando a constituir-se também pelas camadas populares. Neste processo acompanha um caso de mobilidade tanto ascendente quanto descendente, pois os que tinham origem nos "de cima" se proletarizaram enquanto os de origem popular ascenderam a uma profissão que era típica de classe média antes da generalização das redes de ensino. Essa nova categoria, formada por essas duas frações, vai ser submetida a condições de vida e de trabalho fundadas num arrocho salarial e num controle bem forte. Os autores então apontam que para responder a essa nova situação os professores iniciam um caminho rumo à construção de sindicatos, similares ao dos trabalhadores indústrias, como a formação da Confederação dos Professores do Brasil, que posteriormente acaba se tornando na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).[166]

[166] Todo este revitalizar da ação de professores nas décadas que estamos analisando podem ser entendidas como movimentos sociais. Para Gohn são "ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (...) Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas". (GOHN. 2011, p. 335).

A proletarização do professorado não vai representar apenas um visível quadro de empobrecimento econômico, arrocho salarial e das precárias condições de vida e de trabalho segundo Ferreira Jr e Bittar (2006), mas afeta também seu processo formativo e de nível intelectual, conduzindo o professorado a tomar a direção da organização e luta.

Todas essas considerações feitas até o presente sobre a intensificação das mobilizações dos professores servem ao propósito de mostrar a presença sólida desta categoria proletarizada na cena política nacional com reivindicações não só estreitamente ligadas ao exercício do magistério, mais também com uma pauta de reivindicações, ligadas ao contexto social, econômico e político do país, que colocava entre suas inúmeras bandeiras de luta o fim da ditadura militar e a instalação da democracia. Mas também servem ao propósito de ilustrar o que afirmamos antes sobre a consciência de pertencimento a determinada classe social.

Ilustram igualmente o sentido que os professores dão a suas lutas e mobilizações enquanto participantes da classe trabalhadora, mesmo guardando suas especificidades em relação ao núcleo sólido da classe que produz mais-valor (ANTUNES, 1999). Os professores se reconhecem trabalhadores e nomeiam suas entidades desta forma. E mais: nomeiam a todos aqueles que labutam na escola como trabalhadores da educação.

Conclusão provisória

Uma das considerações mais importantes sobre o trabalho docente nestes últimos anos é a analise da escola como um local de trabalho. É verdade que variadas vertentes estudam a educação e o cotidiano escolar nos mais diferentes aspectos: do planejamento escolar das atividades, da avaliação escolar, das formas de se organizar o currículo, da didática, das formas de aprendizagem, etc. Mas a construção de uma perspectiva que enxergue a escola como um local de trabalho, que apesar de guardar especificidades com outros locais de trabalho (como apontamos), apresenta também muitas semelhanças. A escola não é só o local para onde se dirigem milhares de crianças, jovens e até adultos em busca de conhecimentos, cultura e formação, também é um local de trabalho e o ensino é um processo de trabalho. A escola é um espaço onde se dirigem professores e muitos outros funcionários que precisam cumprir uma jornada de trabalho em troca de algum salário para sua sobrevivência dentro de uma sociedade capitalista.

Este é um processo com uma longa história, iniciada com a racionalização e padronização do trabalho provocada pela implantação do método taylorista-fordista na indústria e posteriormente nos outros locais de trabalho na sociedade capitalista e agora com a difusão dos métodos toyotista ou acumulação flexível. O ensino não ficou imune a esta direção tomada pelo processo de trabalho.

Os autores que utilizamos conceituam esta forma de forma trabalho, na esteira da linha teórica inaugurada por Braverman (1987) como sujeitas a um intenso processo de proletarização, e assim podemos entender melhor as causas que provocam a precarização e intensificação acentuadas do trabalho docente e as possibilidades de ação e mudança.

Referências

1. ANTUNES, Ricardo. Adeus ao Trabalho?. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1995.
2. _____. Os sentidos do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
3. APPLE, Michael. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
4. _____. Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Cortez, 1997.
5. _____. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
6. BENSAID, Daniel. Os irredutíveis: teoremas da resistência para o tempo presente. São Paulo: Boitempo, 2008.
7. _____. Marx, o intempestivo. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.
8. BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista – A Degradação do Trabalho no Século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
9. FERREIRA JR., Amarilio e BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.
10. GOHN. Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Editora Autores Associados.
11. HARVEY, D. Condição Pós-Moderna. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
12. HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias de analise. *In:* Revista Teoria e Educação "Dossiê: interpretando o trabalho docente", Porto Alegre, n.4, 1991.
13. HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.
14. MANDEL, Ernest. Os intelectuais, os estudantes e a luta de classes. Lisboa: Antídoto, 1979.
15. _____. O capitalismo tardio. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
16. MARX, Karl. Capítulo VI (Inédito). São Paulo: Moraes, s.d.
17. _____. O Capital. São Paulo: DIFEL, Livro I, vol.1, 1985.
18. _____. Manuscritos eocnômicos-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2008.
19. _____ e ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. São Paulo: Hucitec, 1984.
20. MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. Desafiando o leviatã. Campinas: Alínea, 2000.
21. _____. O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.
22. ROSAR, Maria de Fátima Felix. Educação e Movimentos Sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. In: Educação em Revista, Marília, v.12, n.2, p. 145-162, Jul.-Dez. 2011.
23. OLIVEIRA, Dalila Andrade. La cuestión docente: Brasil, las condiciones laborales de los profesores de educación básica. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008.
24. PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2002.

07

MODELAÇÃO DE COMPORTAMENTO E CASA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: PRIVADO NO PÚBLICO[167]

Alcilas Borges da Silva Junior[168]
Graduando em Pedagogia - UFG
(alcilasborges@gmail.com)

Resumo

Este trabalho problematiza as relações internas da Casa De Estudantes Universitários de Goiás 1 (CEU 1) a partir do conceito de civilização criado por Norbert Elias por meio do qual analisa as mudanças no comportamento ao longo período de constituição do mundo moderno ocidental. Com base nesse referencial observamos as mudanças ocorridas nas CEU, da criação nos anos de 1930 aos dias atuais, principalmente no que diz respeito à modelação do comportamento em relação à diversidade de gênero. Falar da Casa de Estudantes Universitários é falar de paradoxos entre o público e o privado na formação social do indivíduo e da sociedade, pois nela encontramos um ambiente onde as pessoas têm sua privacidade vivida em espaço público de uma universidade publica federal, tendo assim, nas CEU's, um modelo de vida é coletivo que os moradores trazem para a casa. As formas de vida privada aprendidas no interior da vida familiar revelam os princípios adquiridos nessa base original de socialização. Pelos dados apresentados pela "Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras" realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, no ano de 2011, dados estes como percentual de evasão e as motvivações para tal, quem são os indivíduos que compõe o corpo discente das universidades, buscou-se subsídios para a discusse compõe o corpo discente foram utilizadas como fonte deste trabalho pesquisas e artigos de MARTINS e SOUZA (1997) que trabalham o contexto sócio histórico das Casas de Estudantes Universitários de Goiás. Incluem-se também monografias apresentadas ao Curso de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O objetivo principal deste trabalho é o de corroborar com a ideia de que as CEU's exercem um papel fundamental na formação de pessoas e cidadãos mais críticos e mais conscientes de que a vida coletiva, própria das sociedades humanas exige de cada indivíduo o respeito às diferenças e o apreço pela justiça.

Palavras-chave: Modelação de comportamento. Casa de Estudantes Universitários de Goiás. Movimento de Casas de Estudantes. SENCE.

Introdução

Na obra Processo Civilizador, Vol. 1, Norbert Elias apresenta profunda discussão sobre as mudanças de comportamento observadas na vida cotidiana entre os séculos XII, data em que aponta como início mais efetivo das mudanças, e XIX. Nessa obra afirma que por volta do séc. XII/XIII começam as mudanças nas instruções das crianças, o que revela o início do processo civilizador, sendo o mesmo compreendido em um recorte cronológico de mais 500 anos. A modelação da sociedade tinha como objetivo final o modelo de sociedade esperada pela burguesia que daria condições necessárias a constituição dos Estados Nacionais e o florescimento do modo de produção

[167] Trabalho elaborado para a disciplina de núcleo livre de Cultura Brasileira, Elementos Antropológicos, Culturais e Filosóficos sob a orientação da Professora Doutora Núbia Ferreira Ribeiro

[168] Estudante do curso de Pedagogia, morador da Casa de Estudantes Universitários de Goiás 1 desde o ano de 2011, participante da coordenação da moradia por dois anos, participante da Secretária Nacional de Casas de Estudantes - SENCE e coordenador de diversidade da mesma secretaria no período 2012-2013.

capitalista. A pergunta do autor toma a direção de saber como foi a transformação destes indivíduos para formação dos Estados Nacionais, sendo este processo civilizador um prcesso educador que levaria a passagem de uma sociedade feudal para uma sociedade industrial que tem seu auge no final do século XIX.

A mudança já estava em curso, mas o autor se pergunta onde buscar objetos de estudo que corroborariam tal fato? Em seu primeiro esforço, Elias buscou tais fatos nas cartilhas das crianças que levariam ao processo de conformação dos hábitos e costumes, de sentimentos-ações-pensamentos que reconstituiriam o perfil sociedade. Independente da identidade nacional, estudadas pelo autor, afirma que todas têm a mesma base social e psíquica de conformação do comportamento.

O estudo do autor ao longo da obra analisa o que refinou, mudou, na sociedade e o faz pelo foco, dentre outros aspectos, na agressividade, corpo, discurso escrito e falado. O autor desenvolve uma metodologia conhecida como pesquisa de longa duração, que problematiza a cultura e tem como ponto de partida e ponto de chegada o objeto de investigação. Ele o faz dialogando com Max Weber, Durkheim, Nietzche, Freud e outros.

Partindo desta referência, se fará a frente apontamentos advindos de outras leituras e autores explorados ao longo de alguns anos de vivência e estudos sobre assistência estudantil e mais especificamente sobre as casas de estudantes universitários do Brasil, com foco na Casa de Estudantes Universitários de Goiás 1, por meio de monografias apresentadas à Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, . Além desta, se usou artigos de periódicos locais e pesquisas de MARTINS e SOUSA (1997)dentre outras fontes de pesquisa como estatutos e documentos.

Breve Histórico das Casas de Estudantes Universitários – CEU's e da CEU de Goiás 1

A primeira casa de estudantes, segundo Machado (2004) em seu trabalho "Moradia Estudantil", foi a Casa do Estudante do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro-RJ, que tem início em 1929 de onde se deu o gérmen e a fundação em 1937 da União Nacional dos Estudantes – UNE. A entidade estudantil, que viria a ter papel de base forte e fundamental no processo de luta contra a ditadura militar, ainda ocupava espaço físico da Casa até 1939, quando foi despejada por não se alinhar ao perfil "apolítico" da Casa de Estudantes do Brasil. Machado ainda afirma serem estas Casas de estudantes "espaços educativos e de construção de cidadania", colocação que permeará este trabalho.

A Casa de Estudantes Universitários de Goiás 1 – CEU 1, assim como outras que surgiram nas primeiras décadas do século XX, especificamente na década de 1930 são criadas sem a preocupação especifica do perfil socioeconômico de vulnerabilidade, ou seja, estudantes pobres da classe trabalhadora sem possibilidade de se manterem na cidade para concluir seu curso, nasce assim para abrigar os filhos da elite do interior de Goiás e do estado de Tocantins. Em particular, a CEU 1 começou a ser uma preocupação desde 21 de Abril de 1940, passando a ser uma inquietação durante a década de 1950 por parte da então União Estadual dos Estudantes Goianos – UEEG (Herton E. Mota. apud RODRIGUES, Eutália Barbosa, 1995) e segundo MARTINS e SOUSA (1997, p.06) a pedra fundamental foi lançada em 1958 com recursos governamentais doados à Entidade Estudantil pelo governo do presidente JK e a área doada pelo governo do estado de Goiás que compreendia metade da quadra onde se localiza atualmente, além da CEU 1, a CEU 3, o Centro de Gestão de Espaço Físico – CEGEF, o Centro de Seleção da UFG, o Restaurante Universitário, a Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária e a sede da União dos Estudantes do Estado de Goiás – UEE. Por fim, foi inaugurada a primeira ala do projeto em 1961. No projeto ainda constavam uma ala feminina e um salão de festas.

MARTINS e SOUSA (1997) ainda afirmam que dos primeiros anos e ao longo de décadas a existência a Casa permaneceu com um perfil corporativista e machista até a década de 1990, mais precisamente até o ano de 1994 quando por decisão da justiça, iniciou-se a entrada de mulheres na Casa. As autoras dividem o percurso histórico-político da moradia no período de nascimento, com um perfil de atuação do Movimento Estudantil (UEE), em um período pós-64 quando os patrimônios dos estudantes são incorporados ao patrimônio da Universidade Federal de Goiás, havendo assim um processo de distanciamento dos estudantes de seu projeto de moradia e um período final após o processo judicial de devolução da moradia para a União Estadual de Estudantes. Tal processo foi emblemático, pois durante o processo de devolução ocorreu uma mobilização por parte dos estudantes moradores pela não devolução da CEU I para a UEE, ficando esta ainda hoje pertencente a UFG.

Nos esforçamos aqui para estabelecermos um olhar sobre as mudanças nas atitudes e no comportamento dos usuários das CEU, ao longo do século XX. Cabe salientar aqui que Elias em sua obra não se detém nos movimentos da consciência, focando nas objetivações da conduta, como os hábitos e costumes revelavam as mudanças não apenas do comportamento, mas também sobre a consciência de si e, nesse sentido, o modo de pensar o mundo e as relações nele estabelecidas.o como o pensamento que se estava formando, no período estudado pelo autor, se demonstrava nos hábitos e costumes. Tentamos percorrer caminho similar e para tanto buscou-se bases para o diálogo na

"Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras" realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, no ano de 2011.

Elias (2007), em O Processo Civilizador, vol. 1, ao discutir questões referentes às mudanças de comportamento no quarto destaca um trecho da obra "*Stans puer in mensam"* datada do período de 1463-1483 para exemplificar a diferença entre os sexos no momento de ir dormir. Demonstra a submissão a qual a mulher deveria se submeter aguardando que o homem se deitasse primeiro e escolhesse o lado da cama que lhe apetecesse e afirma ainda no trecho que a mulher deveria aceitar o quinhão que lhe cabia.

Bem como afirma neste trecho apresentado por Elias(2007), percebe-se a diferença entre o tratamento e a submissão apresentado na obra e as recomendações feitas às mulheres no século XV. O texto de MARTINS e SOUSA (p. 07, 1997) possibilita perceber que a submissão da mulher em relação ao homem, que gerou o machismo e suas variações, tornou-se característica de uma sociedade fundada no patriarcado, que instituiu formas opressoras de relacionamentos, observada inclusive em espaços comunitários como as CEU. Segundo dados apresentados na pesquisa do FONAPRACE, em 2011, dos estudantes pesquisados cerca de 44% pertencem às classes C, D e E; desses a maioria è do sexo feminino, dados idênticos são observados na CEU I da UFG. A referida pesquisa alerta também para a reprodução de comportamentos machistas nas relações estabelecidas nas CEU, o que nos coloca a necessidade de superação de posturas retrogradas que ainda hoje subjugam mulheres.

O que se adiciona enquanto preocupação é que 75% dos estudantes pesquisados tem até 24 anos, segundo a mesma pesquisa e estes se encontram em processo de formação acadêmica-humana-sociopolítica. Do nosso ponto de vista, a formação ao longo dos estudos universitários, e de forma geral a educação, hoje é a responsável por corroborar ou superar posturas modeladas na sociedade no período estudado por Norbert Elias. Cabe salientar aqui o papel central das Casas de Estudantes enquanto ambiente que propiciam oportunidade de formação política e social, além da possibilidade de crescimento pelo contato com as diversidades encontradas na sociedade atual.

As CEU's oferecem aos estudantes a possibilidade de experiências e uma liberdade relativa no tocante a família. Ao se afastar do núcleo familiar e estando fora do alcance da supervisão dos pais e familiares os estudantes moradores sentem ambiente propício a externalização de suas preferencias, assim como buscam por experiências impossíveis anteriormente. Certa forma isso colabora de forma positiva e também de forma negativa, pois potencializa a formação da individualidade, pesa neste processo o histórico da criação familiar o que pode reforçar a postura machista e patriarcalista de

famílias tradicionais heteronormativas, bem como possibilitar a autoafirmação enquanto postura individual dissidente da postura heteronormativa imposta pela sociedade.

Se tratando de sexualidades dissidentes do padrão heteronormativo, como lésbicas, homossexuais, bissexuais, travestis, transgêneros e pessoas não binirias, existe nas CEU's ambiente diverso propicio a externalização de comportamentos não aceitos e não admitidos em ambientes mais tradicionais. Estes fazem coro junto ao grupo de mulheres no embate ao patriarcalismo quando não se aproximam do papel do chefe de família.

Na obra *"Les Règies de la bienséance et de la civilité chrrtienne"* de La Salle citado na obra de Elias de edição de 1774, p.31 traz:

> Constitui um estranho abuso fazer com que duas pessoas de sexo diferente durmam no mesmo quarto. Se a necessidade isto exigir, você deve cuidar para as camas fiquem separadas e que o pudor não sofra de maneira alguma com essa mistura. Só sopenoria extrema pode desculpar essa prática...
> Se for obrigado a dividir a cama com uma pessoa do mesmo sexo, o que raramente acontece, deve manter um rigoroso e vigilante recato...
> Ao acordar, tendo repousado o suficiente, você deve sair da cama com o apropriado decoro e nunca ficar na cama conversando ou ocupando-se de outras coisas... Nada indica com mais clareza indolência e frivolidade; a cama destina-se ao descanso corporal e nada mais. (ELIAS, p.164)

No trecho encontram-se orientações em relação a postura que deve ser adotada por jovens solteiros no que se refere ao uso do quarto, neste ponto o espaço do quarto, ao longo do processo civilizatório, vai se tornando cada vez mais parte de uma esfera estritamente particular e que além disso nota-se uma exacerbada ideia de que ao quarto de solteiros não se leva pessoas do sexo oposto. Em espaços como a CEU, esse comportamento é tanto motivo de estranhamento como de marcação de território entre aqueles que se assumem publicamente como não adeptos à heteronormatividade e também como mulheres libertas do poderio do macho e aqueles que se agarram às tradições patriarcais. O que se confirma pela liberdade na composição dos quartos, que são partilhados por três moradores, em quartos masculinos, femininos e mistos, levando-se em conta a afinidade estabelecida após a entrada dos mesmos. Tal postura dos quartos misto ainda é vista com receio por parte daquelas e daqueles que ainda tem muito presentes a normatividade vigente. Entretanto, nos quartos em que esta postura respeitosa acontece, independete de orientação sexual ou identidade de gênero, a vivência se dá de forma igual aos quartos que não são mistos.

Tratando ainda de respeito as diversidades e trazendo mais um ponto levantado pela pesquisa de perfil socioeconômico realizada pelo FORNAPRACE de 2011, que comprovou um aumento de 6,3% para 8,5% no Centro-oeste de estudantes de raça/cor/etnia preta nas universidades públicas federais da região. Tal fato apenas indica que as CEU's têm mais centralidade para estes estudantes

da classe trabalhadora que por conta de sua raça/cor/etnia têm seus direitos negados ao longo da história de nosso país. O aumento de pessoas pretas na CEU provocou a exposição de comportamentos ainda mais reprováveis do ponto de vista da civilidade e da convivência coletiva, mas também proporciona a estas pessoas a possibilidade de empoderamento também nas questões raciais, levando assim a uma formação identitária. Pelo numero apresentado pela pesquisa podemos perceber o quanto é desigual as universidades públicas federais da região centro-oeste brasileira e, por conseguinte na CEU I que embora parte da UFG ainda tem este percentual maior dentro da Casa e isto justifica por seu perfil central dentro das políticas de permanencia ao propiciar que tais estudantes consigam terminar seus cursos superiores.

Pelo perfil histórico e social do Brasil enquanto uma colônia de exploração, que se utilizou por centenas de anos de mão-de-obra escrava vinda de países africanos, e estas pessoas ocupando a camada mais baixa da sociedade que nos levou a um distanciamento entre ricos e pobres, entre senhores e escravos libertos após a abolição da escravatura. Dentro da formas de reparação históricas encontam-se as políticas de cotas, e um ponto importante que cabe-nos levantar é o papel de vanguarda da Universidade Federal de Goiás em relação as políticas afirmativas e dentre elas sendo a primeira universidade pública federal a implementar o sistema para os programas de pós-graduação. Além das políticas afirmativas que levam em consideração também o perfil sócio-econômico dos candidatos.

Quando tratamos desta parte pobre do corpo discente, as CEU's demonstram suma importância pois dá aos mesmos uma estabilidade nem sempre encontrada nos filhos dos trabalhadores que muitas vezes precisam estudar e trabalhar para se manterem na universidade. Estes estudantes que não encontram esta estabilidade se somam aos números da evasão, confirmado pelo perfil levantado na pesquisa supracitada que além do já apresentado traz que mais de um terço trabalham e ainda que o motivo de trancamento de matrícula para as Classes C, D e E é o impedimento financeiro (FONAPRACE, 2011) o que somente corrobora com a necessidade de políticas de permanência dentro das universidades.

A pesquisa afirma ainda em suas considerações finais que a mesma ratifica a necessidade do reposicionamento da assistência estudantil na estrutura organizacional das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES (FONAPRACE, 2011).

Considerações Finais

Fechando momentaneamente o tema e ainda reconhecendo os limites do trabalho para apontar conclusões, faz-se necessário pontuar a necessidade de novas investigações que a abordem. Percebe-

se que ainda existem muitas opressões no ambiente da Casa de Estudantes Universitários e a necessidade de superação do comportamento machista, racista e homolesbobitransfóbico que tem suas raízes no comportamento modelado no período em que as relações feudais estão no fim e as relações modernas fundadas na modelação do comportamento a partir do controle e do autocontrole dos desejos, da criação do pudor e da vergonha sobre o próprio corpo.

O periodo de modelação deu base a formação dos Estados Nacionais e ao florescer do modo de produção capitalista, que hoje se colocam na oposição dos interesses coletivos, ficando o Estado como forma de perpetuação de interesses individuais dos capitalistas uma vez que cada grupo instituído pode vir a ser mais um nicho de consumo de bens materiais a bens culturais e quanto maior escolaridade maior a qualidade exigida. Em muitas regiões, como o Centro-Oeste brasileiro, ainda é possível perceber a afirmação de um modelo patriarcal de educação, tanto para mulheres como para os homens, reforçando um comportamento nascido por interesses.

Podemos afirmar ainda, após esta discussão, que o ambiente da Casa de Estudantes Universitários é fundamental para que se crie um modelo mais tolerante as diversidades, mas que mesmo isto ocorrendo, as dificuldades de superação são enormes tendo em vista o longo processo de construção do modelo rígido e normativo estabelecido. Entretanto dentro das Casas existem iniciativas vitoriosas de enfrentamento a tais comportamentos, a citar o Grupo Gay de Residências da Universidade Federal da Bahia – GGR-UFBA, além de articulações para o enfrentamento e superação deste comportamento com o Grupo de Diversidade das Casas de Estudantes Universitários da Universidade Federal de Goiás – GDCEU-UFG.

Referências

1. ELIAS, Norbert. O processo Civilizador. Vol. 1, *Uma História dos Costumes.* Tradução Ruy Jungman; Revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. – 2.ed – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1994.
2. FONAPRACE. Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras – Brasília: ANDIFES, 2011.
3. MARTINS, Omari Ludovico. SOUSA, Darci Roldão C.. Moradia estudantil – um espaçm polltico-pedagógico – Goiânia: CSS-PROCOM-UFG, 1997.
4. MARTINS, Omari Ludovico. CARVALHO, Luis do Nascimento. Relação Universidade / Moradia Estudantil: Limites e Possibilidades – Estudos: Revista da Universidade Católica de Goiáica de Goia UniversidadGoiania: Ed. da UCG, 1973.
5. MACHADO, Alan Oliveira. Moradia Estudantil – Trabalho de conclusão do curso de Serviço Social apresentado à Pontifacia Universidade Católica de Goiás – Goiânia: 2004.
6. RODRIGUES, EutRIGU Barbosa O processo de construção da CEU III, uma experiência de planejamento participativo. – Trabalho apresentado à disciplina de Trabalho Social VII ao Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Goiânia: 1995.

08

O *HABITUS* DO *HOMO ALUMNUS*
uma visão Bourdieuana sobre discentes

Alex Benício Leandro
alex.leandro@ifg.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Resumo

Este artigo teve como objeto de estudo as disputas travadas pelos discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás para concluir seu curso. Para tanto estes elementos foram caracterizados e problematizados pelos conceitos de *Campo*, *Habitus* e *Capitais* propostos por Pierre Bourdieu. Sendo o objetivo elucidar alguns dos constituintes do *Habitus*, que são os esquemas de percepção, ação e pensamento, dos discentes e demais agentes do Campo Educacional, em particular dos subcampos do Ensino Básico e Superior. O Campo Acadêmico é formado em geral por Instituições de Ensino Superior e os professores pesquisadores, sendo este, um campo que exerce seu poder sobre o outro Campo, devido à assimetria em torno de seus capitais simbólicos. O Ensino Básico, que compreende o ensino Técnico, tem sua consolidação posterior no Campo Social, e como qualquer Campo Heterônomo tem as ações de seus professores totalmente subordinadas aos agentes dos Campos que os dominam. Para a entrada em qualquer campo é necessário que se tenha alguns capitas específicos, para a maioria dos campos estruturados existe uma transmissão formal do conhecimento, instituindo-se a figura do estudante, denominado como Homo Alumnus. A pesquisa se caracteriza como qualitativa em fase exploratória de um estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de observações e registros do caderno de campo, fotografias, gravações de áudio e vídeo, documentos referentes aos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e de Graduação da Instituição. As análises sinalizaram alguns dos mecanismos de *refração* e de ação que o homo Alumnus pratica na Instituição de Ensino. Sendo assim, foi possível identificar algumas contribuições referentes aos Capitais de outros agentes que pertencem simultaneamente a dois subcampos do campo educacional que fora desta instituição mantem uma relação de dominação. Algumas das ações do homo alumnus atravessam as estruturas simbólicas do campo que estão colocadas por organizações que buscam, por meio de lutas, um espaço no campo político e melhoria nos serviços de permanência estudantil oferecido pela instituição. Neste contexto, alguns dos professores mantém latente e cristalizado um habitus diferente do sugerido pela Instituição, reproduzindo um ensino tecnicista e voltado para o exercício de sua violência simbólica. Em contrapartida o homo alumnus criou mecanismos cada vez mais sofisticados e complexos para permanecer e obter sucesso no campo, sinalizando que muito ainda deve ser feito para que se entenda seus mecanismos de disputa.

Palavras chave: Campo Educacional, Capitais Culturais Específicos, Habitus do Discente.

Considerações iniciais

O papel e a participação dos alunos sejam eles de qualquer nível, básico, superior ou de pós-graduação, em todos os constructos teóricos na maioria das vezes é a de coadjuvante, como descreve Bourdieu, “estudar não é criar, mas criar-se, [..] como utilizador ou transmissor advertido de uma cultura criada por outros, isto é, como professor ou especialista. ” Mas em contrapartida questiona se “o estudante está condenado a um papel passivo, como se a única alternativa estivesse entre a ingurgitação ou a criação? ” (1964, p. 76). Mas é sabido que estes influenciam em grande medida as novas descobertas e conquistas no campo dos saberes e em diversos setores sociais. Na obra de Pierre

Bourdieu que será utilizada para delimitar um novo agente, a figura do aluno é muito discutida e conceitualizada, mas nunca como um ator principal do jogo, ao contrário deste trabalho que fornecerá os aspectos iniciais para a determinação desta sua posição.

Para os alunos existe uma figura que está sempre presente, o Professor, "adversários e cúmplices", a relação entre os alunos e professores do ensino básico e alunos e professores do ensino superior é bem diferente, tal diferença está ligada aos papeis desempenhados pelos professores do ensino básico e do superior. Nestas duas os alunos são alvo de violências simbólicas e de exercício desnecessários de poder. Mas em cada caso para um fim diferente, sendo que os professores do Ensino Básico se propõem a desempenhar papeis que não sabem ao certo seus efeitos e a quem estão sendo vantajosos.

Os professores do Ensino Básico, não têm na maioria das vezes suas práticas e seus conhecimentos reconhecidos pela Universidade, mesmo que muitas vezes estes conhecimentos sejam descobertos e publicados como se fossem dos professores das Universidades. Tal entendimento pode ser visto, por exemplo, no trabalho de Martins (2009), tanto pelo fato das escolas campo de estágio serem entendidas e tratadas como sendo apenas como um local de visita e exploração quanto pelo papel de colaborador exercido pelo professor supervisor em física, que se restringe apenas ao apoio dado ao estagiário no desenvolvimento de um Módulo de Ensino Diferenciado ("Plano" de Unidade), em detrimento de seus problemas e interesses.

Não é sem razão que as instituições escolares envolvidas nesse tipo projeto apresentem ora rejeição ora desprezo aos agentes vinculados à academia, já que têm sua rotina alterada sem nenhum retorno efetivo à escola, e, os conhecimentos de seus professores são publicados sem o devido reconhecimento (ZEICHNER, 1998).

A Rede Federal de ensino que se originou na maioria das antigas Escolas Técnicas, que se tornaram os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET e posteriormente em 2009, por meio do decreto se tornaram os Institutos Federais - IF's, passando ter direito de ofertar Cursos Superiores sem deixar de ofertar os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Pelo olhar de Bourdieu esta última transformação pode ser entendida como uma tentativa de superar tal situação de separação entre as instâncias formadoras – o campo universitário e campo de ensino básico. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Goiânia, assim como os outros IF's, tem a proposta de ser contra hegemônicos fundamentados pelas teorias de Antônio

Gramsci, neste sentido propõem um ensino integrado e uma divisão diferente das Universidades Federais Brasileiras que seguem um modelo difundido pelas Instituições de Ensino Europeias.

Assim após as várias transformações alguns dos professores e suas redes de influenciam se cristalizaram opondo-se as mudanças de habitus exigidas e praticadas pelos novos professores que entram na instituição mais preparados para as atuais regras do jogo, travando intensas disputas para garantir a participação no campo do poder, no campo das tomadas de decisões.

Os estudantes do Ensino Básico e do Superior da Instituição, convivem harmoniosamente e tem grande participação nos movimentos estudantis, promovem regularmente debates que tem a finalidade de obter, dentre outras, a melhoria no acesso e nos serviços de permanência prestados, classificados como assistência estudantil, colocando estas ações estrategicamente como garantias para melhor qualidade do ensino e da aprendizagem.

Neste ensejo o estudo procura caracterizar e problematizar quais foram os esquemas de percepção, ação e pensamento, elementos integrantes do habitus, incorporados pelos alunos da instituição durante suas transformações, buscando comparar e compreender como se dá essa relação entre as cargas dos poderes culturais, herdados, escolares e social dos estudantes da instituição. Para tanto são apresentados a fundamentação teórica e a metodologia utilizada na pesquisa e em seguida os resultados e outras considerações.

Referencial Teórico

O presente estudo recorre e, portanto, traz a cena os trabalhos de Pierre Bourdieu (1964, 1974, 1984, 1997, 2001, 2008), de forma a caracterizar, mesmo que de forma panorâmica, o *Habitus* em seu *Campo* e os *capitais* alvejados nas disputas travadas e nos consensos diários protagonizados pelos alunos do IFG, segundo alguns de seus sistemas de disposições que estruturam suas percepções, pensamentos e ações no decorrer de sua prática neste espaço social estruturantes, estruturados e estruturáveis – *os campos* – nos quais se inserem (BOURDIEU, 2001).

O autor define o *habitus*

> [...]como um sistema de disposições socialmente construídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio unificador e gerador do conjunto de práticas e ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 1974, p.191).

Para referir-se ao campo o autor o define como, "um espaço de jogo, um campo de relações objetivas entre indivíduos ou instituições que competem por um mesmo objeto" (BOURDIEU, 1980).

O conjunto das instituições de ensino básico e superior fazem parte do *Campo Educacional*, que é formado por outros subcampos, todos estes oriundos de um determinado campo social. Outros campos específicos que surgem do campo social, podem ser o campo religioso, político, econômico, literário, que estão em disputa pelo poder entre si mesmos e com o Campo Educacional. (BOURDIEU, 1990, 2000,1987).

Dentre esses diversos Campos definidos por Bourdieu serão relacionados em especial o *Campo Educacional* e o seu subcampo o *Campo Universitário* (BOURDIEU, 1984). Dentro do *Campo Educacional Francês* o autor coloca quais instituições podem fazer parte da jornada de um estudante da França, no Brasil pode ser feita uma analogia. Dentre as diversas instancias formadoras, o autor define o *Campo Universitário* e seu agente o *Homo Academicus*, mas não define o campo do ensino básico e nem seu agente, tampouco um agente para definir o aluno.

No espaço do *Campo Universitário* que pode ser entendido como sendo um espaço de luta, de relações objetivas entre indivíduos ou instituições que competem pela primazia sobre a verdade do mesmo tendo vários tipos de poderes, em especial o capital universitário e o capital científico (BOURDIEU & WACQUANT, 2008).

Nos limites do campo há capitais específicos que podem influenciar e promover trajetórias de sucesso no campo, assim, o autor indica, portanto, que;

> [...]o capital universitário se obtém e se mantém por meio da ocupação de posições que permitem dominar outras posições e seus ocupantes, como todas as instituições encarregadas de controlar o acesso ao corpo, [...] esse poder sobre as instâncias de poder sobre o corpo universitário assegura a seus detentores uma autoridade estatutária (BOURDIEU, 1984, p.116)

Ou seja, o *capital universitário* indica o poder que a instituição e/ou o agente tem em galgar e acumular posições que permitam controlar outras posições, enquanto. Por sua vez o capital científico sinaliza o poder que a instituição e/ou o agente possuem devido a produção científica (BOURDIEU, 1984).

Um campo pode ser *autônomo* ou *heterônomo*, sendo os extremos entre muita autonomia ou a falta dela. Aos campos que fazem parte da analise vale ressaltar a autonomia do *Campo Universitário*. O *Campo* do Ensino Básico segundo a ótica do autor como um campo de forças relativamente *heterônomo*.

Relacionado com o conceito de *autonomia* temos o conceito de *refração* que a capacidade que um campo ou seus agentes tem de transfigurar e transformar imposições externas que eram

contrarias as suas vontades em ações a seu favor. Quanto maior a *autonomia* maior suas capacidades de *refração*.

A partir desta perspectiva o aluno que não dispõe do *Capital* necessário ou o mais valorizado pela academia, esbarra em uma barreira simbólica, que para o autor é denominado de *Arbitrário Cultural Dominante* (BOURDIEU, 1998) onde o seu conteúdo ou saber não é o valorizado pelo *Subcampo* de sua carreira de trabalho ou estudo, e assim esse estudante fica cada vez mais a margem e acaba não obtendo a capacidade de pleitear a entrada no *Campo*. Pois sua capacidade de se relacionar e jogar, não é a suficiente para competir no campo pelo objeto, que é o *Capital Institucionalizado* que garantirá sua entrada, o Diploma (BOURDIEU, 1998).

Dando continuidade o autor coloca que a experiência encantada da função professoral é autorizada pela experiência mistificada da condição estudantil, mas infelizmente "a relação tecnicamente organizada, entre um pedagogo e um aprendiz pode substituir-se pelo encontro de eleição entre eleitos" (BOURDIEU, 1964, p. 76). Sendo assim no contexto contemporâneo, os alunos que podem ser de escola pública ou privada, cursando o ensino básico, seja fundamental, Técnico, Profissionalizante. Podem também ser alunos de cursos superiores, pós-graduação, aperfeiçoamento. Como Bourdieu afirma

> Ainda que sejam diferentes entre outras relações, os estudantes, quando considerados no seu papel de estudantes, tem em comum o fato de estudar, quer dizer, na ausência de toda assiduidade ou de todo exercício, de submeter e de experimentar a subordinação de seu futuro profissional a uma instituição que com diploma, monopoliza um meio essencial do sucesso social. (BOURDIEU, 1964, p. 29).

Ou seja, tipo de *capital institucionalizado* que o permitirá galgar um curso ou emprego. O autor ainda complementa uma grande característica exclusiva destes agentes, os denominando de "Usuários do ensino, os estudantes também são seu produto e não há categoria social na qual as condutas e as aptidões apresentadas levem com tanta intensidade a marca das aquisições passadas. " (BOURDIEU, 1964, p. 29)

Assim podemos propor que a posição de um aluno no interior no campo é determinada pelo ajustamento entre a estrutura do campo formador e os sistemas duráveis de geração de práticas, de pensamentos e de representações construído em seu campo familiar e no processo de ensino e aprendizagem em ensino formal, que pode ser denominado como *habitus* do *Homo Alumnus*.

O campo onde estes agentes engendram e estruturam seus *habitus* é regido por leis específicas que se impõem aos agentes que lutam por conhecimento e reconhecimento via manutenção ou transformação do mesmo, seja esta estratégia ideal ou ignóbil.

A luta dos agentes pela manutenção e a transformação do *campo* é orientada, em última instância, pela distribuição e validação do conhecimento feita pelos professores, ou seja, nas suas posições no interior das instituições, devido a condutas e conceitos, que propicia e orienta o acúmulo de poderes distintos que compõem o *capital*.

A situação dos alunos neste campo é bastante turva portanto

> Para tentar compreender em que e porque a situação do estudante encerra a possibilidade objetiva de uma relação irreal ou mistificada dos estudos e do futuro para os quais eles se preparam, é preciso construir, ao menos para fins heurísticos, o tipo ideal da conduta estudantil perfeitamente conforme com a realidade (BOURDIEU, 1964, p. 76).

Os poderes ou os capitais que compõem o capital cultural específico dos alunos podem ser divididos em Ideais e Ignóbeis. Sendo que os dois garantem a ascensão, mas somente o primeiro é capaz de lhe conferir atribuições para atuar no campo de maneira legitima e duradoura, o último se dá de maneira implícita e inescrupulosos, substituindo as intermináveis e maçantes incorporações de conhecimentos técnicos e específicos distantes de sua cultura.

Alguns alunos, sem titubear rejeitam ou transfiguram suas atividades, pois "[...]é organizando esse 'fazer' fictício, que é o exercício para o qual a escola prepara os estudantes, que ela os leva a fazerem o que for preciso fazer para fazer-se." (BOURDIEU, 1964, p. 77).

Aos alunos também é possível converter outros tipos de capitais e estratégias que são possibilitadas pelo acumulo de capitais de outros campos, bem como estratégia de manutenção social e econômica utilizada pela classe média, num capital que seja efetivo em seu campo. São *capitais* que não estão inscritos e institucionalizados, mas com alto poder de influenciar o campo. Dentre estes outros capitais se destacam o capital político juvenil e o capital econômico juvenili. Sendo que sua eficácia é tanto maior quanto maior for seus *capitais econômicos*.

Metodologia

Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa supõe que para entender o mundo precisamos nos concentrar nos contextos, o que envolve prestar atenção à história, à linguagem, à temática, aos participantes de um evento em especial, e assim por diante, contribuindo para o campo estudado. Assim, este paradigma de pesquisa contempla as expectativas em torno da intervenção pretendida, pois pode concorrer para uma análise contextual dos estudantes da instituição de ensino, contribuindo com a elaboração de novas concepções de ensino que melhore a situação dos discentes nas várias modalidades de ensino.

Para Zeichner (1998, p.96), a pesquisa colaborativa é eminentemente pedagógica à medida que o exercício pedagógico se configure em uma ação que confira caráter científico à prática educativa, com base em princípios éticos, que visualizem a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. Deste modo, a escolha pelo método da pesquisa colaborativa, na perspectiva da pesquisa proposta, decorre da compreensão que essa metodologia de pesquisa pode permitir a produção de conhecimentos novos, além de poder contribuir com a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos.

Tendo como objeto de pesquisa a disputas entre os alunos e os demais agentes da instituição bem como de outros campos específicos do campo social. Para coletar os dados serão utilizados as seguintes técnicas: pesquisa bibliográfica nas ferramentas de registro pertencentes à Instituição; caderno de campo; observações; fotografias; registro das reuniões entre professores e registro das reuniões entre alunos. As conduções dessas técnicas serão pautadas por Bogdan e Biklen (1992) e por Flick (2004).

As observações e registros foram feitos no decorrer de 2014 e do primeiro semestre de 2015 do Campus Goiânia do IFG com os alunos e professores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio regular que atendem a estudantes Jovens entre 13 anos e 18 anos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos que atendem a estudantes entre 18 anos e 60 anos e nos cursos superiores.

Resultados

As análises sinalizaram tanto para as lutas políticas quanto para as lutas internas entre *homo alumnus* e um *pseudo homo academicus*, onde o primeiro tenta garantir seu êxito, e entre os *pseudo homo academicus* e os *homo academicus*.

O *Campo Universitário* se reproduz da mesma maneira que o *Campo do Poder* e é regido por leis especificas que se impõem as instituições e aos agentes que lutam por conhecimento e reconhecimento via manutenção ou transformação do *campo* que é orientada, em última instancia pela distribuição e hierarquização dos agentes, ou seja, nas suas posições (BOURDIEU, 1974).

Neste caso os Institutos Federais não conseguiram sua transformação para *Campo Universitário* por uma mudança geradora do interior das estruturas subjetivas do *habitus* de seus agentes ocasionando assim uma histerese onde a direção do campo não é a mesma dos professores. Tal situação é agravada pelo fato do campo ser a união de dois campos de estruturas, estruturantes e estruturáveis infinitamente distintas, que pode ser denominado de *Campo Hibrido* ocasionando um *habitus* como o descrito abaixo.

> Assim o *habitus* não é necessariamente adaptado, tampouco coerente [...]. Pode acontecer de, segundo o paradigma de dom Quixote, as disposições estarem em desacordo com o campo e as 'expectativas coletivas', que são constitutivas de sua normalidade [...] e vê suas regularidades (e até mesmo suas regras) profundamente subvertidas. (BOURDIEU,1997, p. 190)

Ainda sobre o habitus Bourdieu salienta ainda que o mesmo é dotado de "disposições duradouras, o que podem acarretar diversos efeitos de hystereses (de atraso, de distanciamento...) " (BOYER, 2005, p.278). Neste ensejo os denominados pseudo homo academicus, ou seja, os professores que mantem ainda seu antigo habitus, que desprezam os saberes colocados pela pesquisa em ensino, ocupam na maioria das vezes cargos de coordenação e de chefia, ou seja os que tem maior capital universitário, contribuindo para um ensino baseado em um ensino tradicional que reproduz o sucesso escolar da classe dominante e também seu próprio sucesso na instituição.

No IFG poucas vezes encontramos uma disputa entre os docentes pelo *Capital Científico*, a maioria ainda cultiva um antigo habitus, neste sentido temos um problema no fato dos estudantes se espelharem em seus docentes e demais agentes do campo, procurando praticar os mesmos mecanismos, na medida em que estes professores que não tem formação na área de ensino apresentam muitas vezes condutas tão imorais quanto as praticadas pelo *homo economicus* que foi chamado de monstro sociológico.

O *homo politicus* também por vezes se utiliza de estratégias completamente condenáveis, produzindo provas negativas, como pagar prostitutas para mancharem o caráter de seus oponentes, oferecer dinheiro ou qualquer benefício para falsas testemunha que denigram de qualquer outra maneira seus rivais. Todos estes *habitus* para se afastarem o quanto possível do fracasso escolar, afastando seus demônios.

Assim estas condutas são praticadas pelos alunos que já tem uma inclinação a dissolução das imposições somada a uma revolta devido aos mecanismos dissimulados a que estão sujeitos, pois segundo Bourdieu, para assegurar a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural;

> [...]o sistema de ensino se contenta em registrar a auto eliminação imediata ou adiada [...] ou favorecer a eliminação através exclusivamente de uma pedagogia de privação eficientemente capaz de mascarar sob as operações patente de seleções a ação dos mecanismos tendentes a assegurar de forma quase automática [...] a exclusão de certa categoria de destinatários da mensagem pedagógica (BOURDIEU, 1974, p. 311)

Assim estas condutas perversas para combater esta situação perversa, praticadas pelo homo alumnus, podem ser classificadas como *capital político juvenilis* e *capital econômico juvenilis*.

Os alunos de cursos superiores e dos cursos Técnicos, bem como da EJA, convivem em harmonia e com grande integração e troca de experiências. Geralmente aos alunos do ensino Técnico

é proposto atitudes que são seguidas apenas no ensino básico devido à falta de maturidade dos estudantes. Mas no IFG este intenso convívio faz com que os alunos do ensino básico incorporem o habitus praticadas apenas por alunos doo ensino superior como por exemplo o

> Fora das imposições que esse calendário estabelece, não há nem datas nem horários. A condição de estudante permite quebrar os quadros temporais da vida social ou inverter o regulamento. [...]é procurar enfraquecer ou destruir as grandes oposições que estruturam imperiosamente tanto o laser quanto a atividades dos adultos. [...]. Geralmente o estudante tende a dissolver todas as oposições que organizam a vida e a submetem, por exemplo aquelas que separam a tagarelice da discussão regrada e orientada, a cultura livre da cultura imposta, o exercício escolar da obra pessoal. (BOURDIEU, 1964, p. 49).

Sobre a relação com o tempo o autor ainda complementa que o,

> [...]uso livre e libertário do tempo pode pertencer ao próprio estudante, sem, entretanto, definir positivamente uma conduta estudantil. Diferentemente dos ritmos sociais que caracterizam os grupos integrados submetendo as atividades de todos as mesmas coerções, o tempo de vida flutuante universitária reúne os estudantes apenas negativamente, pois os ritmos individuais podem ter em comum somente o fato de diferirem diferentemente dos grandes ritmos coletivos (BOURDIEU, 1964, p. 51).

Um dos fatores que esse uso libertário do tempo agregados as bolsas que os estudantes recebem, incumbidos os de pelos menos permanecerem mais tempo na instituição, que oferece uma ampla liberação de bolsa de permanência, monitoria, geralmente para alunos que comprovem necessidade de uma inclusão social, sendo totalmente transfigurado pelos alunos.

Uma ação que visa mascarar e adiar o fracasso escolar ou profissional proporciona que os alunos permaneçam na escola omitindo de trabalhar em casa ou para o sustento da família uma vez que o financiamento custeia sua aventura e permanência no campo. Muitos alunos optam por trocar os estudos por um intenso convívio social que não ocorre entre seus oponentes e cúmplices, os professores.

No quadro abaixo os capitais incorporados e transmitidos por meio do *habitus* do *Homo Alumnus* foram caracterizados e classificados através das ações características e origens, podendo ser entendidos como indicadores.

Tipos de Capitais		**Ações**	**Origens/ indicadores**
Capitais Ideais	Capital Herdado	Conhecimento e utilização da cultura dominante.	Social, Familiar.
	Capital Escolar	Engajamento e boas notas escolares em boas instituições. Aluno ideal.	Instituição Escolar, Familiar.

	Social, político, econômico.	Maior poder econômico, social e conhecimento do cenário político.	Social, Familiar.
Captais Ignóbeis	Político juvenilis	Desmoralização, hipocrisia, suborno.	Educacional, Político.
	Econômico juvenilis	Fraude e terceirização de atividades, falsidade ideológica estelionato.	Educacional, Econômico, Social.
	Classe média juvenilis	Busca desmedida pela ascensão sem se preocupar com o outro.	Educacional, Social, Familiar.

A partir do quadro acima é possível perceber que o homo alumnus possui capitais que não podem ser encerrados no campo, capazes de causar grandes distorções devido à natureza externa de seus poderes.

Outras Considerações

Os professores ao abdicarem dos resultados da pesquisa em ensino ficam quase que certamente fadados a contribuir inconscientemente para uma dissimulada e cruel reprodução de uma cultura dominante, fazendo com que alunos que já não tem muito o que investir participem deste jogo onde já se tem os vencedores, impedindo-os de investir em outra forma de ascensão social.

Em contrapartida a autonomia dos alunos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Goiânia, é muito estruturada apesar dos mesmos não fazerem parte das tomadas de decisões. Assim as ações de permanência da instituição não garantiriam nada mais que um esquema perverso de eliminação, se em contrapartida, uma convivência livre e unida dos alunos dos vários níveis, além de assegurar a aquisição de capitais culturais que os mesmos não teriam com sua família, ainda proporcionasse a eles uma maneira de obter sucesso escolar que é tão mais intensa quanto maior for seu *capital ignóbil*, que aumenta por meio das **ações** de alguns professores são excessivamente mais **incorporadas** que seus ensinamentos.

Esse afastamento do *pseudo homo academicus* da pesquisa em ensino também compromete o método de avaliação dos professores que já não consegue validar a exclusão real, devido ao *capital político juvenili* e *capital econômico juvenili*, desta forma os êxitos escolares do *homo alumnus*, se os mesmos possuírem pouco capital herdado, serão desmascarados quando os mesmos não conseguirem galgar boas possibilidades no mercado, diminuindo o prestigio e autonomia da instituição, pois;

> Os limites da autonomia escolar na produção de suas hierarquias coincidem rigorosamente com os limites objetivamente atribuídos a seu poder de garantir fora do mercado escolar o valor econômico e simbólico dos títulos que outorga. (BOURDIEU, 2004, p. 332)

Devido a esta grande pressão para que os alunos alcancem sucesso posterior, muitos "podem compor o tipo ideal do *homo academicus* em sua forma juvenil [...] 'brutalmente individualistas', 'surpreendendo por sua precocidade' [...] (os jornais, junho 1964) " (BOURDIEU, 1964, p. 63). Outros, os que não são os eleitos, desistem, na maioria das vezes os oriundos de escolas públicas e de família humildes, assim, os alunos evadidos podem ser vistos como agentes que estavam competindo pelo "objeto" que não seria seu, antecipando seu inevitável fracasso, não servindo como deboche em um futuro no Campo Social, pois mesmo que consigam o diploma este não terá tanto valor, como ressalta Bourdieu;

> Títulos escolares semelhantes recebem valores e funções bastante variáveis conforme o capital econômico e social (sobretudo o capital de relações legado pela família) de que dispõem seus detentores e de acordo com os mercados em que são usados. (1974, p. 332)

Para um leitor como São Tomé, ainda se pode enfatizar a ideia com estes questionamentos;

> Basta constatar e lastimar a desigual representação das diferentes classes sociais no ensino superior para estar quite de uma vez por todas, com as desigualdades diante da escola? Quando se diz e se rediz que há apenas seis por cento de filhos de operários, é para chegar à conclusão de que o meio estudantil é um meio burguês? (BOURDIEU, 1964, p. 16)

Portanto a formação dos estudantes em especial os das classes mais baixas, deve estar relacionada com suas dificuldades atuais e futuras, possibilitando acumular capitais que realmente sejam utilizados com intuito de almejar uma posição social sem passar por cima dos direitos das pessoas, sem cometer desvios de caráter sem prejudicar seu próximo ou o meio ambiente.

As ações referentes as lutas políticas e de permanência bem como outros direitos para os estudantes com as mobilizações dos alunos chamam a atenção dos professores que não tem tanto sucesso e êxito em suas reivindicações ao campo político, talvez estas realizações são as únicas que contrariam a lógica perversa que a escola dissimula, existindo poucos movimentos de outros agentes que alcance tamanha transformação e reverberação no *Campo Social*, cooptando ações que seriam para manter a estrutura as colocando para corroê-la.

Sendo necessário evidenciar que foi tentado apreender um dado momento do campo, uma foto de algo em movimento continuo, pois, toda a teoria não é um produto acabado de onde nada pode mudar, possuem características que são confrontadas permanentemente por experiências novas sendo afetado também eternamente por elas.

Referências

1. BOGDAN, R., BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1992.

2. BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva,1974.
3. _____. O poder simbólico. Paris, 1989. (Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001).
4. _____. Homo academicus. Minuit, Paris, 1984. (Tradução Florianópolis, 2013)
5. _____. Escritos de Educação. Mercado de Letras, 1998.
6. BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. Una invitación a la sociologia reflexiva. Buenos Aires: Sieglo Veintiuno, 2008.
7. BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. Os Herdeiros: os estudantes e a cultura. Minuit. Paris, 1964. (Tradução UFSC. 2014).
8. BOYER, R. A Arte do Judoca. In: ENCREVÉ, P.; LAGRAVE, R. Trabalhar com Bourdieu. (2005).
9. FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman Companhia, 2004.
10. GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. A pedagogia da pesquisa-ação. In: _____. *Questões de método da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez. 2008. p. 211-248.
11. LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
12. ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisado(a). 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. . Campinas: Mercado de Letras, 1998.

09

TERRA, OCUPAÇÃO E POSSE: NOVOS DESAFIOS AOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL

José Paulo Pietrafesa
FE/UFG
jjppietrafesa@gmail.com
Amone Inacia Alves
FE/UFG
amoneinacia@gmail.com

Introdução

Os conflitos ocorridos no Brasil no inicio da segunda década dos anos 2000 envolvendo ocupações e acampamentos é um retrato de questões muito mais amplas e longevas desse fenômeno em si. Faz-se necessário contextualizar nesse processo o papel que as classes sociais vão ocupar no Brasil e, a partir da sua historicidade, entender como se realizou o projeto econômico produtivo brasileiro, latifundiário e monocultor, cujas raízes remontam na relação senhor-escravo em sua passagem para a relação capital-trabalho, ocorridas entre os séculos XVI e XIX, sob a égide da construção nacional e da centralidade que a posse e propriedade da terra exerceu e ocupou no cenário político brasileiro. Neste processo histórico deram-se as lutas por hegemonias, por posse e uso da terra no século XX e, guardando algumas diferenças conjunturais (quantidade e variedade de movimentos sociais, por exemplo), os conflitos têm persistido no cenário politico brasileiro nas duas décadas que abrem o século XXI.

Esse é um marco que deve ser compreendido a partir da politica fundiária e, de questões agrárias levantadas no enfrentamento entre os interesses do capital agrário e os camponeses que desenvolvem o trabalho familiar (identificado por Martins (1980) como sendo um tipo de produção não capitalista, porém subjugado por este modo de produção).

Entender como o campesinato tem reagido a essa costura de forças é o que trata esse texto. Pode-se afirmar que o camponês, organizado em movimentos sociais, tem se reafirmado como protagonista na disputa não apenas por terras, mas por um projeto político mais amplo que inspira os anseios da sociedade civil[169]. Para tanto, como pesquisadores da área, escolhemos essa categoria de modo a entender como se configuram os novos movimentos sociais do campo, entendendo-os na sua natureza e especificidade.

[169] Atraindo simpatia de amplos setores da sociedade, convém assinalar que nas décadas de 1990 e 2000 os principais movimentos sociais que irromperam a cena política foram movimentos com a ótica camponesa, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Este estudo divide-se em duas seções que se interligam. A primeira refletiu como se deu a ação histórica do capital agrário brasileiro para se colocar no cenário politico como força hegemônica na produção agropecuária e também na esfera do poder político. Priorizou-se algumas reflexões sobre os conflitos ocorridos na segunda metade do século XX, caracterizado como a consolidação de um modelo de desenvolvimento conservador e de predomínio da produção agrária capitalista, além de marcar a resistência de movimentos sociais rurais. Estes conflitos se estenderam nas duas primeiras décadas do século XXI com ações estatais e privadas para manter suas forças hegemônicas. A segunda seção apresentou reflexões sobre características dos Movimentos Sociais (MS) rurais, e fez analise do levantamento de conflitos coletados pela equipe de Documentação da Comissão Pastoral da Terra. Vê-se nestes dados as novas ocupações ocorridas no ano de 2013 (divulgados no ano de 2014), além da identificação de quais movimentos sociais estão envolvidos nestas ações. Mais dos que os números, em si, se destacam que no caso brasileiro os problemas fundiários de controle, posse e uso da terra se arrastam historicamente.

Uso da terra, controle e poder do latifúndio e o enfrentamento com camponeses

No decorrer das décadas de 1990 e 2000, se assistiu a uma batalha ideológica para por fim às questões politicas sobre os conflitos agrários no Brasil. Pereira (2013) identificou que vários governos na América Latina e também o brasileiro, posicionaram-se favoráveis às prerrogativas do Banco Mundial para despolitizar os confrontos pela posse e propriedade das terras, lançando aos governantes o desafio de oferecer um "banco" de terras em que os "interessados" poderiam fazer negócios no livre mercado de mercadorias. O Estado não deveria desapropriar terras, mas facilitar sua aquisição mediante políticas de financiamento individual, transformando as lutas pelo uso e posse da terra, em questão comercial entre dois agentes envolvidos no mercado.

Este novo jogo, segundo a visão do Banco Mundial (chamado de Cédula da Terra) e, incorporada pelo Estado brasileiro, evitaria abertura de novas áreas de conflitos. Sauer (2004, p. 43) identificou a lógica do Programa como política de "[...] pacificação do campo com os sem-terra negociando diretamente a compra e a venda das terras [...]". Partia-se do pressuposto de que a questão agrária se resolveria com a distribuição de terras, numa concepção conservadora de atendimento às demandas dos movimentos sociais.

Para Silva (2013) a política de reforma agrária deveria atender demandas de caráter social e, que os assentamentos não deveriam priorizar atividades agrícolas, mas sim políticas de distribuição

de riquezas capazes de possibilitar vida digna à população rural. A reforma agrária seria uma ação que envolveria camponeses, governo e organizações sociais visando avanços na qualidade de vida desta grande parcela da população tradicionalmente marginalizada no mercado de trabalho urbano.

A luta pela hegemonia no espaço rural se intensificou no Brasil na década de 1960, período em que alguns estudiosos do tema avaliaram a questão fundiária e a reforma agrária de maneira distinta. Caio Prado Jr (apud SILVA, 2013), identificou que, para o Brasil superar o modelo de desenvolvimento atrasado, alavancado no latifúndio, eram necessárias ações estatais que deveriam romper com o isolamento dos camponeses inserindo-os na economia nacional. Apontou, ainda, que Ignácio Rangel identificou o espaço rural dominado por latifúndios gerou uma capacidade ociosa, havendo muito terra, sem uso agropecuário, com pouca força de trabalho, diminuindo a produção de riquezas locais, ao mesmo tempo em que o domínio dessas terras agregava poder social e político aos latifundiários.

Esse mesmo poder hegemônico, no decorrer dos anos de 1960 e 1970, alterou as formas de organização de suas bases produtivas, financiando pesquisas e produção de insumos com alto valor agregado, além de adquirirem instrumentos mecânicos intensificadores das atividades agropecuárias. Esse conjunto de inovações (revolução verde) modernizou os latifúndios e as empresas agropecuárias, acelerando a expansão das fronteiras. Essa modernização foi financiada com incentivos (isenções fiscais) para investimentos privados e à criação de projetos de colonização para a ocupação de terras na Amazônia e no Centro Oeste (MARTINS, 1996). Irrompiam-se as últimas fronteiras agrícolas, sem sobrepor as relações sociais, que continuaram a ter suas raízes agrárias baseadas no mandonismo, na relação servil e na exploração da mão de obra. Esse modelo criou relações sociais e políticas marcadas por deslocamentos demográficos para aproveitamento das terras "não ocupadas" ou "insuficientemente" ocupadas.

O baixo custo para produção agropecuária no uso das terras, com alta produtividade natural dos solos (Renda Diferencial I) e a constante mudança de seu uso (aplicação de insumos, tecnologias e investimentos em infraestrutura, baixando custos de transporte), ou Renda Diferencial II, deram ótimas condições ao capital para explorar essas frentes pioneiras ou fronteiras agropecuárias (DUTRA, PIETRAFESA, GALVÃO, 2011).

Esse processo ressurge e se renova com a ocupação e cultivos de soja e ampliação de áreas de pecuária no Norte do estado do Mato Grosso e Sul do Pará, recriando conflitos com a natureza no bioma amazônico e parte do bioma cerrado, e com com posseiros, populações tradicionais e quilombolas, ribeirinhos, grupos indígenas, no uso e controle da terra. A expansão se deu, também, em parte dos estados da Bahia, Piauí, Maranhão e Tocantins, retomando a velha "Marcha para o

Oeste" como se fosse uma segunda "marcha", reeditando os conflitos territoriais e sociais e aprofundando os impactos ambientais (SAUER e PIETRAFESA, 2013).

Alguns autores identificaram esse momento agropecuário como sendo as *agroestratégias* de um modelo de desenvolvimento agrário baseado no latifúndio, e, que por sua vez, fazem parte da pauta político-liberal mundial desenvolvida pelas agências multilaterais, criando um discurso relacionado às crescentes demandas alimentares das populações (DELGADO, 2013). As *agroestratégias* seriam então políticas públicas e privadas de intervenção no uso do solo que abrangeriam tanto estudos de projeção, que tratavam das oscilações de mercado e suas tendências, bem como de ajustes na carga tributária de produtos e insumos. É um conjunto abrangente, articulado, de novas significações discursivas e ações de governos e de setores privados, especialmente de empresas agroindustrial multinacionais, que têm como principal objetivo a apropriação crescente dos recursos territoriais, nos termos de Delgado (2013), ou a apropriação da renda fundiária (LENS, 2007). Atendem mais as vicissitudes do capital e mercado, do que abrangem mudanças significativas para as populações envolvidas, urbanas e rurais.

Neste sentido, os "novos conflitos" criados pelas organizações camponesas na primeira década e, início da segunda do século XXI (2000-2014) colocam em risco a marcha do capital em direção à obtenção de maior renda da terra e controle do sistema de produção de alimentos, que é base para a segurança das populações. A luta pela terra é a luta por controle e poder do sistema econômico geral, neste sentido luta política.

O processo de consolidação das *agroestratégia*, ou também, uma nova marcha para o Oeste do Brasil, além de representar "acumulação via espoliação" (HARVEY, 2004), tem provocado novos conflitos pelo uso e domínio da terra em várias regiões do Brasil, destacadamente nos bioma Amazônico e Cerrado (SAUER e ALMEIDA, 2011). Esse "novo" tipo de conflito (expansão das fronteiras) tem causado enfrentamentos com as populações ribeirinhas, populações tradicionais e quilombolas, grupos indígenas e agricultores familiares que habitavam ou haviam se instalados nestas regiões, anteriores a este processo, e, também, haviam consolidado sistemas de produção "marginal" ao agropecuário de cunho capitalista e desenvolvimento conservador (MARTINS, 1996).

A incorporação de recursos racionais de organização e administração das empresas, com o uso de tecnologia do campo, provocou altos índices de desemprego e êxodo rural, provocando um rearranjo no campo. Para Ianni (2004) esse quadro reconfigura as relações de trabalho no espaço rural, transformando os antigos parceiros e arrendatários em diaristas, volantes, ou ainda, mensalistas, ou seja, assalariados rurais.

Conflitos agrários e movimentos sociais: ocupar e acampar para contestar a ordem hegemônica

No final dos anos 1980 Scherer-Warren (1987, 20) refletiu que, para que os conflitos na sociedade pudessem ser considerados enfrentamentos e disputas por hegemonias eram necessários que as organizações representadas pelos movimentos sociais (MS) apresentassem um conjunto de indicadores, prioritariamente ter

> [...] uma ação grupal para transformação (a práxis) voltada para a realização dos mesmos objetivos (o projeto), sob a orientação [...] de princípios valorativos comuns (a ideologia) e sob uma organização diretiva [...] definida (a organização e sua direção).

A partir das novas configurações do capital agropecuário que se podem identificar as ações e reações dos movimentos sociais camponeses desta atual conjuntura. Neste sentido, como já identificado por Martins (1996) e Sauer e Almeida (2011), as lutas por hegemonias acontecem nas mais diversas configurações: Nações indígenas buscam demarcar suas terras, ou ainda, retomar áreas ocupadas por latifundiários; comunidades quilombolas reivindicam legalização de terras e seus direitos culturais respeitados; agricultores sem terra ocupam áreas legalmente constituídas, que não cumprem sua função social e, ainda, comunidades rurais reivindicam politicas públicas. Enfim, há uma reconfiguração por modos de vida, conforme salientado anteriormente.

Os conflitos atuais têm a sua raiz na proletarização ocorrida no campo, que impõe barreiras para arrendatários e sitiantes que não conseguem se integrar à nova configuração do mundo do trabalho, e perdem a relativa autonomia que possuem, mas também não sobrevivem à ofensiva do capital. Ao mesmo tempo em que é parte da categoria sem terra, não veem com bons olhos a organização social *Sem Terra*. Em várias regiões do Brasil encontramos conflitos dessa ordem entre trabalhadores sem terra e MST. (ALVES, 2010)

O conflito agrário se efetiva quando um desses movimentos propõe novas e distintas formas de produzir o espaço e novas bases para a apropriação desses espaços rurais. Entram em choque com as seculares formas de organização latifundiária, em que o Estado, se coloca a serviço dessa força hegemônica, mantendo privilégios das elites, atendendo as reivindicações dos camponeses de forma lenta e gradual.

Para Mazzetto Silva (2012, p. 96) o espaço rural foi e tem sido "[...] esvaziado, concentrado, homogeneizado, destruído, contaminado pela artificialização imposta pelos complexos do agro e de outros negócios. Um rural da mercadorização do trabalho e da natureza". Para fazer frente às situações históricas de ação do Estado e do capital, existe o "rural da resistência da vida", da construção de um lugar para se viver, da perspectiva da efetivação de novos direitos espaciais, culturais e sociais que

aceita uma diversidade de atores: sem-terra, quilombolas, indígenas, comunidades tradicionais, atingidos por barragens e outros que formam esse rico universo do campesinato brasileiro. Neste sentido, os enfrentamentos persistem e resistem no campo, chamados de novos movimentos, que preservam através da luta os valores, a cultura, o mundo e a vida. Entendê-los somente sob a ótica econômica ou urbana, talvez seja o maior erro.

Na busca de compreender o fenômeno dos conflitos agrários à luz das reflexões acima, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) apresentou os resultados de seu levantamento de informações das "Ocupações e acampamentos" ocorridos durante o ano de 2013. Os números apresentados no quadro 1 abaixo foram obtidos através de informações da imprensa escrita (jornais e revistas principalmente de circulação nacional, folhas paroquiais, diocesanas, jornais sindicais); portais eletrônicos da imprensa, de sindical, de organismos religiosos; também são registrados informações de conflitos obtidos pelas CPT regionais através de telefonemas ao secretariado Nacional, em que os dados são transformados em fichas e arquivados. Estas informações são obtidas, também, através de trabalhos de assessorias a Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR), aos vários Movimentos de Sem Terras, ao trabalho conjunto com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) sobre dados de conflitos com Índios.

É possível perceber que ocorreram conflitos de ocupações em todas as regiões do país, uma vez que em 23 Estados o fenômeno se repetiu. Em muitos casos os conflitos ocorreram em Estados com agropecuária empresarial e sistema camponês consolidado, não sendo este, fator inibidor de enfrentamentos entre sem terras e capital agrário. As *agroestratégias* se estabeleceram em áreas de fronteiras, se consolidam em áreas tradicionais, mas não evitaram disputas pelo domínio da terra, estas ações, no entanto, não desestabilizaram o capital agrário.

Em 2013 foram 22.664 famílias que ocuparam terras, atingindo um total de 387.024 hectares de áreas litigiosas. Além destas, o governo federal assentou 30.239 famílias, em 315 mil hectares, conforme relatório anual do INCRA. A soma dos dados de famílias que ocuparam e famílias assentadas são semelhantes ao total de assentamentos realizados em 2009 (55.498). Não se vivencia uma dimensão de quebras de projetos hegemônicos, para instalação de novas ideologias (papel central de movimentos sociais qualificados para ações de enfretamento ao projeto do capital).

O levantamento indica discrepâncias quantitativas das ações de ocupações em alguns Estados. No Nordeste, por exemplo, como nove Estados desenvolvimento ações de ocupações, Pernambuco (29 casos), Bahia (30) e Alagoas (17), concentraram 76 ocorrências, num total de 88 informadas em toda região. Os processos de produção agropecuário, na região, são antigos, se verifica novos sistemas

concentradores de terras na Bahia, em que sua porção Noroeste foi transformada em lavouras de soja. Também é perceptível a pulverização de movimentos sociais existentes.

Na região Norte não se registrou ocorrências de ocupações nos estados do Amazonas, Roraima e Amapá, destacando-se os conflitos, em números de famílias, no Tocantins (nova fronteira agropecuária – soja, cana de açúcar e pastagens). Em áreas ocupadas, o estado do Acre correspondeu a 59% total. Como populações indígenas estão envolvidas nestes conflitos, esta seria uma das razões das áreas litigiosas serem extensas. O estado do Pará (nova fronteira – soja e pastagens) tem 33% de registro de áreas em disputas, sendo um local em que o capital agropecuário expande seu domínio e controle e, neste sentido as ações dos camponeses de ocupações e acampamentos refletem as novas disputar de espaços.

O estado do Mato Grosso do Sul, no Centro-Oeste, concentra o maior número de famílias ocupantes na região e a maior área em disputas. Predomínio para ações indígenas, expropriadas pelo capital agrário na marcha para oeste e principalmente entre as décadas de 1970-1990. Concentra-se neste Estado o maior número de ações de ocupação por populações indígenas, em que, 99% dos registros locais são desta população. Mato Grosso apresentou o menor número de famílias com ações e ocupações de terra na região. No ano de 2013, Brasília destacou-se dos demais em quantidade de organizações que coordenaram as ações de ocupação, e também o segundo maior número de familiar a ocupar terras no Centro-Oeste. Nesta região concentram-se as maiores áreas plantadas com soja, milho, sorgo, algodão. É a maior produtora de cereais do Brasil, tendo consolidado o modelo conservador de desenvolvimento rural ainda na década de 1990. Os conflitos por posse, domínio e, ocupação de terras, atingiram apenas 33 mil hectares em área, ficando a frente apenas da região Sul, em que os números de conflitos por esse tipo de disputas hegemônicas são muito baixos.

No Sudeste dois elementos importantes e diferenciadores de outras regiões. Em três estados (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais) ocorreram ações de ocupações de terras realizadas por populações indígenas. E, em Minas Gerais, populações quilombolas realizaram cinco ações de ocupações (33% do total do Estado). O estado de Minas Gerais tem a maior disputa por áreas, com quase 92 mil hectares de terras em conflitos. São Paulo, por sua vez, registrou o maior número de famílias envolvidas em disputas pela posse e uso da terra (2.946).

Na região Sul, os números indicam um fenômeno muito parecido com a região Sudeste. No Rio Grande do Sul os conflitos por ocupação ocorreram com populações indígenas e quilombolas, sendo que num total de cinco ocorrências, três foram com índios e uma com quilombolas.

Destaca-se nos fenômenos das ocupações, a participação das comunidades indígenas. Essas populações foram atores sociais predominantes em três Estados. Rio de Janeiro, com o total de

ocorrências (2), Rio Grande do Sul, três em cinco, Mato Grosso do Sul com 26, em um total de 27 e Bahia com 20, num total de 30, atingindo 66% dos conflitos. Estiveram presentes em processos de ocupações em sete Estados (Acre, Alagoas, Bahia, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul). Identifica-se que, nestes casos, as populações indígenas não estão lutando por demarcação de suas terras (isso já fizeram, historicamente), mas abriram frentes de lutas por terras que, num passado, recente ou distante, foram suas, e tomadas e/ou espoliadas de suas nações. É, sem dúvida, um marco na luta contra o domínio do capital (seja na forma renda da terra, seja na forma de apropriação pelo poder e controle dos meios de produção). Velhos conflitos com novos dilemas de "integração" nacional.

Ocorreu forte pulverização de organizações e movimentos sociais ligados aos camponeses (podendo ser identificado na coluna "movimentos envolvidos"). Entre várias hipóteses, este trabalho levanta três. Primeira: A diversidade de ação do capital nas várias frentes de expansão agropecuária tem provocado reações organizativas de atores sociais que pouco se destacavam nos informes de conflitos em anos anteriores, por exemplo, comunidades quilombolas; condições sociais das mulheres do campo; populações indígenas e retomadas de suas terras. Neste sentido as ações dos movimentos ganham forças e novos potenciais de disputas de hegemonias.

Segunda hipótese: a partir dos conceitos de Movimentos Sociais indicados acima, tem ocorrido fragmentação nos projetos, nas ideologias, direção e formas de ações dos movimentos sociais que ressurgiram a partir da década de 1980 (principalmente o MST), resultando em reconfiguração dos atores sociais locais e, neste caso os camponeses ganham em alternativas de ações de enfrentamento ao capital, mas ao mesmo tempo é necessário refletir sobre como organizar as comunidades em seus projetos ideológicos; Terceira hipótese: com a extensão geográfica do Brasil dificilmente uma organização, ou mesmo poucas organizações do campo, dariam conta da nova diversidade de conflitos pela posse e uso do solo, pois a configuração do capital também é diversa.

Com relação aos movimentos sociais, destaca-se que, apesar da pulverização, o MST é o mais presente nas ocorrências de ocupações (esta em 16 Estados num total de 23), destacadamente por ser esta uma de suas ações tradicionais desde sua fundação. Também se percebe que nos estados do Espírito Santos e Sergipe é o único movimento a desenvolve ações de ocupações. No estado do Pernambuco, realizou 17 ações em um total de 26 e em São Paulo 27 em 34 ações realizadas. Mesmo não sendo força de ação única, é o expoente mais consolidado e mais presente neste tipo de enfrentamento com o capital agrário.

Não há relação causal entre os novos conflitos de ocupações e áreas de expansão agropecuária (exemplo: Norte e Centro-Oeste, nos biomas Amazônico e Cerrado). Os dados do quadro 1, indicaram

que, por exemplo, Minas Gerais (maior disputas por área) e, São Paulo (maior número de famílias envolvidas) em relação aos casos totais ocorridos no Brasil, apontam para a realização de conflitos com o capital agropecuário já estabilizado. Os movimentos sociais estão sinalizando que as contradições gerais provocadas por esse modelo econômico continuam a provocar reações no conjunto da sociedade brasileira.

Considerações finais

Mostra-se, neste estudo, que o campo vivencia um momento que reflete as contradições do capital advindas da grande concentração de terras e do modelo de desenvolvimento adotado pelo menos no decorrer do século XX. Esse processo é refém da opção de desenvolvimento que se denomina "modernização conservadora", com ações que se desdobram de cima para baixo, refletindo o poder de classe hegemônica refletida na sociedade brasileira. Essa situação desvela o que historicamente acontece no Brasil, resultado de um Estado privilegiador do agronegócio, as empresas e o grande capital nacional e internacional.

Neste contexto pode-se criticar a postura daqueles que enxergam o campo brasileiro sem considerar as especificidades do que significa viver neste espaço, atribuindo conceitos e práticas muitas vezes sob o 'olhar' urbano, desconsiderando a historicidade dessas populações. Ações governamentais têm atropelado o curso da realidade local, criando políticas públicas, muitas vezes inacessíveis à grande maioria dos camponeses, atores sociais de organizações do campo.

Percebe-se, também, que os movimentos sociais tornam-se os porta-vozes do enfrentamento dessas questões, sejam nos acampamentos, assentamentos, ou mesmo na própria organização social geral, cujo Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST), mesmo não sendo o único interlocutor do processo, se destaca como protagonista do processo (identificado no quadro 1 deste trabalho em que estão presentes na maioria dos Estados com registro de conflitos agrários). A CPT tem sido outra importante voz na luta pelos trabalhadores, acompanhando-os nos embates ou denunciando a violência sistemática nos casos de expulsões de terras (especialmente através de seus Cadernos de Conflitos Brasil, publicado anualmente).

Enfim, esse texto pretendeu demostrar que a causa agrária precisa ser tomada como pauta central dos Movimentos Sociais do campo. Sem tomá-la na centralidade que merece, ficará difícil a solução dos problemas rurais (que pautam-se por educação no campo, trabalho digno, acesso à terra para uso camponês, crédito, dentre outras pautas), situação essa que tende a acirrar os conflitos, infelizmente vitimando vários trabalhadores que veem-se incapazes de encontrar outra saída.

Referências Bibliográficas

1. ALFREDO, A. Modernização e Reprodução Crítica. Agroindústria do Leite e Contradições dos Processo de Acumulação. *In*: *Geousp*, DG-FFLCH-USP, nº24, p. 63-108, 2008.
2. ALVES, A. I Quem deu à luz: A formação de trabalhadores rurais pela CPT. *Tese defendida pelo Programa de Pós Graduação em Educação*, Linha Trabalho, Educação e Movimentos Sociais. FE/UFG. Goiânia, 2010.
3. ARAÚJO DA SILVA. O. Conflitos agrários, movimentos sociais e a ação de governos neoliberais: o caso do município de Ponto Novo no estado da Bahia – Brasil. In.: *CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 8, n. 15, p. 1-17, fev., 2013*.
4. ARROYO, M. G. Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. *Revista Trabalho & Educação*. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, v.21, n.3, p.81-93, set./dez. 2012
5. FERNANDES, B. M. *et. al* (Org.) *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*. Vol. 1. O campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, 2009.
6. GOHN, M. das G. *Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina*. In.: CADERNO CRH, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, Set./Dez. 2008.
7. HARVEY, D. *O novo imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
8. IANNI, O. *Origens agrárias do Estado Brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
9. LENZ, M. H. A evolução do conceito de renda da terra no pensamento econômico: Ricardo, Malthus, Adam Smith e Marx. In: VII Congresso Brasileiro de História Econômica. *Anais do VII Congresso Brasileiro de História Econômica*. Aracajú-SE, 2007.
10. MARTINS, J. de S. *Expropriação e violência* (a questão política no campo). São Paulo. Editora Hucitec, 1980.
11. _____. *O Cativeiro da Terra*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
12. _____. O *Poder do Atraso*: ensaio de Sociologia da História Lenta. São Paulo. Editora Hucitec, 1994.
13. _____. O tempo da fronteira: retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 8(1): 25-70, maio de 1996.
14. MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução de Reginaldo Sant'Ana Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Volume VI, livro terceiro: o processo global de produção capitalista.
15. MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Apresentação de Jacob Gorender; coordenação e revisão de Paul Singer; tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. Volume V, livro terceiro, tomo 2.
16. MAZZETTO SILVA, C. E. Reconhecer a força, a vida, a pulsação que vem do campo, É uma tarefa pedagógica. In.: Revista Trabalho & Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Belo Horizonte, v.21, n.3, p.95-98, set./dez. 2012
17. OLIVEIRA, A. U. *Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária*. São Paulo: Labur Edições, 2007.
18. PIETRAFESA, J. P.; PIETRAFESA, P. A. Capital internacional e novas fronteiras na produção de bioenergia: estudo de caso de questões sócio -ambientais. In.: DUTRA, PIETRAFESA, FRANCO, DRUMMOND, TAVARES (orgs.). *Fronteira Cerrado*: Sociedade e Natureza no Oeste do Brasil. Editora da PUG Goiás. Goiânia, 2013.
19. REIS, T. Número de famílias assentadas sobe, mas é menor que de anos FHC e Lula. Portal G1. Disponível em http://g1.globo.com/brasil/noticia/2014/01/numero-de-familias-assentadas-sobe-mas-e-menor-que-de-anos-fhc-e-lula.html. Acesso em 10 mar. 2014.
20. SAUER, S. A terra por uma cédula: estudo sobre a "reforma agrária de mercado". In.: MARTINS, Mônica Dias. *O Banco Mundial e a terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia*. Editora Viramundo, São Paulo,
21. SAUER, S.; ALMEIDA, W. (org.). *Terras e territórios na Amazônia*: demandas, desafios e perspectivas. Brasília: Editora da UnB, 2011. p. 411-422.
22. SAUER, S.; PIETRAFESA. J. P. Novas fronteiras agrícolas na Amazônia: expansão da soja como expressão das agroestratégias no Pará. In.: *Acta Geográfica*. Edição especial 2013. Vl. 1. P. 245-264. ISSN 1980-5772
23. SMITH, A. *A Riqueza das Nações*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
24. SILVA, J. G. da. Por uma reforma agrária não essencialmente agrícola. In.: STEDILE, João Pedro. *A questão agrário no Brasil:* Debate sobre a situação e perspectivas de reforma agrária no década de 2000. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2013.

25. SILVA, S. D.; PIETRAFESA, J.P. TAVARES, G.G. . As fronteiras do progresso e a devastação da natureza: frentes, marchas e expansão desenvolvimentista na exploração agrícola do cerrado em Goiás. In.: *II Workshop internacional de história do ambiente: Desastres Ambientais e Sustentabilidade e GISDAY 2011* . Nov. de 2011. Florianópolis (SC) Brasil. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

10

EDUCAÇÃO POPULAR E O PROCESSO DE CONSCIÊNCIA: AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLOGICAS DE PAULO FREIRE E DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR 13 DE MAIO

Pitias Alves Lobo
Aluno de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da UFG
pitiaslobo@live.com

Resumo

O artigo tenta sintetizar alguns princípios da perspectiva de educação popular do Núcleo de Educação Popular 13 de Maio e as orientações epistemológicas em Paulo Freire. Síntese essa, que aproxima alguns apontamentos de um jeito de ser metodológico de ambas as partes e, que outrora, se "afastam" devido as suposições no campo acadêmico de matrizes teóricas distintas e antagônicas. Em busca de problematizar tais afirmações é que percorremos um estudo de desvelar o movimento e construção epistemológica de cada proposta, tentando identificar momentos em comuns e as formulações propositivas contra hegemônicas em defesa da emancipação do trabalho e de uma educação popular que articule os conceitos de conscientização e práxis no lócus inseparável da pratica social. Realizamos um estudo bibliográfico com os autores mais emblemáticos dos dois campos, como: Iasi (2001, 2003, 2007) do NEP 13 de Maio e o próprio Freire (1980, 1987, 2005) para entendermos as aproximações e distanciamentos teórico- metodológicos de cada um. As sínteses conclusivas apontam para um diálogo mais profundo da obra freiriana com as postulações marxianas e uma aproximação didática das constituições trezianas com o Paulo Freire.

Palavras Chaves: Educação, Formação Política, Educação Popular

Problemas a vista

Há aproximação epistemológica entre a concepção de educação popular e de conscientização, de base marxiana, adotada pelo Núcleo de Educação Popular 13 de Maio, e a adotada por Paulo Freire?

Em estudos anteriores, um deles, feitos por mim, na dissertação de mestrado, intitulada Núcleo de Educação Popular 13 de Maio: uma contribuição à formação política da classe trabalhadora, elaborada em 2009, tracei, como objetivo central, os componentes pedagógicos de uma pedagogia treziana e apresentei um pouco da sua história, que descrevo nas linhas abaixo.

O Núcleo de Educação Popular 13 de Maio, NEP 13 de Maio, tem em suas origens, no final dos anos 70, do século XX, um inserção direta e orgânica com as lutas do operariado do ABC paulista, que coexistia, conjunturalmente, com os apelos pelo fim da ditadura militar, o crescente arrocho salarial e o aumento do número de metalúrgicos na região (LOBO, 2009). A estes, juntaram-se: artistas, professores, intelectuais e ativistas/ militantes pela luta da abertura política, anistia e as eleições diretas parlamentares. Naquele período, a equipe originária do Núcleo fazia parte da FASE (Federação dos Órgãos para Assistência Social), criada em 1961 pela iniciativa da Cáritas Internacional, em sua filial brasileira, tendo como objetivo: assessorar, como organismo da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), a defesa dos direitos humanos e a sustentabilidade solidária dentro das políticas públicas nacionais.

No movimento de disputa por interesses no interior da FASE, foram priorizadas outras atividades e as tarefas de formação, que incluíam a presença de técnicos para essa atividade deixou de ser prioridade, como atesta a seguir:

> Alguns componentes da equipe formada pela FASE, composta de sociólogos, filósofos, educadores populares, assistentes sociais e outros, iriam entrar em divergência com o núcleo dirigente da entidade pela não priorização de algumas tarefas que a conjuntura requisitava, como a intensificação da formação e organização política da classe trabalhadora, atestando, inclusive, a nominação do futuro Núcleo. (LOBO, 2009, p. 46).

Nesse entendimento, é que no dia 13 de maio de 1982 foram demitidos todos do grupo divergente, e foi fundado o NEP 13 de Maio, como memória libertadora daquele instante. No novo marco, o grupo encontrou ajuda no CEPIS (Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae), na capital paulista, pois fornecera uma sala para o seu funcionamento. A partir disso, foram priorizadas as tarefas de formação em detrimento da articulação/ organização da Classe, dentro da característica de ter a matriz marxiana e marxista como orientação epistemológica/ metodológica de seus postulados. Destacou-se na sistematização da pedagogia treziana, inicialmente, o professor da USP Humberto Bodra, que, posteriormente, deixa o seu legado ao grupo à disposição e ao interesse atual de continuar a caminhada sistematizadora, a meu ver, para Mauro Luiz Iasi, atual professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Iasi constitui três obras importantes, de sua autoria, para a compreensão e o aprofundamento da concepção de educação popular adotadas pelo Núcleo, são elas: Processo de Consciência (2001), o Dilema de Hamlet (2002) e Ensaio Sobre Consciência e Emancipação (2007).

Desde então, o NEP 13 de Maio tem se dedicado, fundamentalmente, como espaço de formação política para os militantes, dirigentes, estudantes e interessados em buscar a instrumentalização para a atuação em suas bases e núcleos e oferece o curso de Formação de Monitores em Educação Popular.

Teci, também, na referida dissertação de mestrado considerações acerca das formulações epistemológicas dos cursos de formação do NEP 13 de Maio e, um deles o "Como Funciona a Sociedade I" (LOBO, 2009) elucida os três eixos da composição de um jeito de ser do Núcleo, ou seja, a maiêutica socrática, o psicodrama de grupo e os conteúdos marxianos. Embora tenhamos uma síntese das características do objeto anterior, nos parece pertinente um estudo mais aprofundado do processo de formação da consciência do Núcleo e de Paulo Freire, visto que, este último foi um dos pioneiros dos princípios da articulação da formação técnica com a política. Para o autor, os dois processos dicotomizados não poderiam compor o diálogo libertador (FREIRE, 1987), mesmo porque,

o diálogo é, também, um dos componentes do jeito de ser do Núcleo, dentro, é claro, dos procedimentos maiêuticos trabalhados na dissertação citada.

Conceituar a Educação Popular não é uma tarefa fácil, devido às divergências epistemológicas e metodológicas do campo. Porém, aproximo-me das contribuições do NEP 13 de Maio, sobretudo, no slogan: Quem sabe mais luta melhor! (13 de Maio NEP, 2001, p.1) na perspectiva de por a classe em movimento, em luta contra o capital. O papel dos educadores populares é estar junto e proporcionar a ela, nesse momento, a instrumentalização das necessidades específicas de ruptura para outro modelo societário, na contraposição com o vigente, e o de anunciar, pela práxis, outra perspectiva de produção material da existência humana.

Nesse entendimento, o papel político da educação popular é o de desvelar a realidade, momento do exercício de abstrair do concreto as suas contradições e determinações históricas para revelar a real situação opressora, alienante e fetichizada da produção material e cultural dos homens, por meio de um método capaz de ser radical, rigoroso e de constituir a leitura da totalidade concreta, ou seja, o da concepção metodológica dialética (JARA, 1996).

Aproximações e distanciamentos do NEP 13 de Maio com Paulo Freire

Para Freire (1980), a conscientização está imersa em uma práxis. É o que expressa:

> (...) A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.
> A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "dês- vela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em "estar frente à realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação- reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1980,p. 26).

A partir do conceito de práxis desenvolvido pelo autor se "convencionou" o conhecido "jargão" do método Paulo Freire: prática- teoria- prática (P-T-P). Esses elementos aproximam-se epistemologicamente das postulações marxianas, no que concerne ao mesmo conceito de práxis usado no NEP- 13 de Maio?

Tais inquietações elucidam um hiato a ser desvelado na análise comparativa do conceito de práxis do Núcleo, pois observamos como fica o sistema em questão na formulação treziana, entendo-a como a objetivação da nova consciência. O termo é usado a partir dos círculos de debate e nos cursos de formação trezianos, como entendimento da não dicotomia da consciência em uma práxis

social concreta, não sendo linear, também, o desenvolvimento do processo de consciência, no que concerne a sua classificação em: ingênua, intransitiva, transitiva, transitiva crítica e revolucionária (esta última como terminologia usada no Núcleo), os conflitos e embates dessas fases do processo, se dão dialeticamente pela formulação: prática- teoria- prática- teoria- prática- teoria (P-T-P-T-P-T)

O esquema revela um teor singular em relação ao sistema freiriano, pois coloca a teoria interconectada com a prática, no exato momento do movimento particular. Porém dizer que existe um distanciamento de Paulo Freire é estudar o hiato existente, pois a matriz epistemológica a que o autor se reporta, inicialmente, está nas contribuições que antecederam a constituição do método, ou seja, há a influência do método de alfabetização cubano em 1961, de autores, como: John Dewey, Guerreiro Ramos, Emanuel Mounier e Jacques Maritain, como atestam Beisiegel (2010), Gadotti (1996) e Paiva (1986)1 em biografia, que irão compor com o contexto socioeconômico de exclusão, dependência, invasão cultural, divisão classista e a manipulação (FREIRE, 1987) o cenário propício para a formulação de sua proposta de educação popular.

Os autores citados fundamentam uma base teórica para a estruturação do método Paulo Freire, porém, em Anísio Teixeira, encontramos a introdução do pensamento de John Dewey no Brasil em quem o autor se baseou em seus primeiros escritos, inclusive, na tese de defesa para a cátedra da Universidade Federal de Pernambuco. As influências apresentavam o pensamento humanista com o pensamento existencialista de Martin Buber e da fenomenologia de Hegel (GADOTTI, 1996), posteriormente, adentra-se nas leituras de Gramsci e Marx, constituindo uma pedagogia dialógica-dialética, como contraposição à educação bancária e mecânica da pedagogia tradicional.

Desvelar o quanto da concepção de educação popular adotada pelo NEP 13 de Maio tem dos preceitos de educação popular freirianos é um desafio desmistificador das concepções e das matrizes epistemológicas influenciadoras de uma e de outra. O objetivo a ser tomado é adentrar na epistemologia e nas bases conceituais do processo de conscientização (FREIRE, 1987) e aquilo que nos círculos trezianos é chamado de objetivação da nova consciência (IASI, 2002), além das relações entre conteúdo e metodologia, constituição curricular da educação política e das categorias fundamentais para o entendimento da teoria marxiana, como: a ideologia, a alienação, a dominação, classes e emancipação. As críticas trezianas, provenientes de Iasi (2001, 2002, 2007) ao basismo na educação popular e ao reducionismo dos conteúdos marxianos nos processos de formação dos educandos/militantes, sobretudo, em categorias fundamentais para a compreensão do movimento do real, tais como: valor, ideologia, alienação, mais-valia, exploração, infraestrutura, superestrutura e

capital irão expor uma metodologia singular ao Núcleo, pois a vivência do conceito, mediado por dinâmicas (psicodrama de grupo), intensificariam a apreensão dos elementos da economia política e da filosofia dentro do materialismo histórico- dialético.

Freire (1995), em sua experiência em Angicos, ao citar falas de camponeses, apresenta depoimentos que o ato de aprender a ler e a escrever servia para matar a fome da cabeça, pois o desejo de saber e ser mais (FREIRE, 1987) dos educandos influenciava a esfera do interesse, da vontade e da organização curricular próxima da realidade vivenciada dos sujeitos. Até que ponto isso nos permite dizer, que a prevalência epistemológica do autor se vincula ao existencialismo cristão? Em uma de suas mais célebres obras, *Pedagogia do Oprimido*, encontramos um trecho da relação objetividade e subjetividade:

> Em Marx, como em nenhum pensador crítico, realista, jamais se encontrará esta dicotomia. O que Marx criticou e, cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo.
> A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (...)
> A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor- oprimido. (FREIRE, 1987, p. 37-38).

O conceito de práxis em Freire define uma aproximação com Marx? Como ação transformadora, superadora da dicotomia pensar-fazer, pode-se fazer essa afirmação. É interessante observar que durante toda a sua obra o autor pouco cita Marx, mas em seus postulados, a nosso ver, existem parâmetros indicadores de uma leitura marxiana sistemática. O período biográfico, desenvolvido por Beisiegel (2010), sobretudo no exílio no Chile, a partir de 1964, foi um tempo fértil e de encontro com outros exilados constituíram uma comunidade de intelectuais de consistente produção no campo da esquerda na época. As apropriações iniciais dos estudiosos do humanismo personalista, como Mounier (1976), na década de 50, influenciou diretamente o método Paulo Freire, mas é no exílio que os diálogos marxistas abriram horizontes posteriores para uma leitura da realidade, a partir da economia política marxiana, mas praticamente, em nenhum momento de sua obra, faz uso das citações de Marx. Vejamos mais uma vez essa assertiva:

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de "classe média", cujo anseio é serem iguais ao "homem ilustre" da chamada classe "superior" (FREIRE, 1987, p. 49).

Em Marx, ao analisar a consciência social, encontra-se a seguinte afirmação:

> Assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 2003,p. 5-6).

Percebe-se, assim, pelas aproximações não explícitas que se há não influência, há, pelo menos, confluências de Marx com Paulo Freire. A relação do conceito de consciência em relação à Classe social encontra um campo fértil e confluente a ser explorado por Iasi (2007, p.109):

> Portanto, a consciência e a ação são, também, fatores que constituem a determinação de classe. Ao incluirmos a "ação de classe" como uma das suas determinações, necessariamente ampliamos nossa visão para um corte histórico.

Essas considerações são importantes para o desenvolvimento de estudos, dentro de uma ampliação bibliográfica em Paulo Freire e de autores que o influenciaram e das bases, também, dialógicas, porém, não assumidas como paulofreirianas pelo NEP 13 de Maio. A do artigo centra-se na possibilidade de, pelas bases marxianas, aprofundar epistemologicamente as metodologias de educação popular, desveladoras do real. Nesse caso, a do NEP 13 de Maio e da pedagogia libertadora de Paulo Freire, considerando os marcos originários de cada proposta, a fim de contribuir com a educação política e com uma práxis crítico- transformadora da sociedade, junto às bases e núcleos que tentam promover a emancipação do trabalho versus capital.

As hipóteses a serem consideradas estão, sobretudo, na possibilidade de uma leitura em Paulo Freire, mais próxima dos referenciais marxianos, principalmente, no uso dos conceitos de conscientização, práxis e na relação/ mediação do educador com a cultura espontânea (MOYSÉS, 1998) à sistematização científica dos dados da realidade junto ao educando. Para além disso, provar uma confluência de base dialogal com os pressupostos trezianos que, mesmo não sendo considerada pelo Núcleo, é ponto factível de discussão e estudos mais aprofundados.

O diálogo assumido pelo NEP 13 de Maio é por meio da maiêutica socrática, porém, a rigor, nos momentos do processo de educação política empreendida pelo Núcleo tornou-se uma assertiva imperativa, as aproximações existentes com a base freiriana de educação popular.

Seguindo mais no aprofundamento das proximidades, é que encontramos o conceito de "vivido", tanto em Freire quanto no Núcleo como um pilar importante da conscientização, para o primeiro a corrente filosófica do existencialismo, provém, de uma crítica a dogmática que não respondia a vida.

A orientação do vivido salienta a postura treziana de vivenciar os conceitos, através de dinâmicas de grupos, momento didático de apreensão com profundidade das formulações marxianas

de como funciona a sociedade. Nessa direção, o existente precisa ser colocado em movimento por meio de simulações do real- dinâmicas de grupo, de teor dramático, ou seja, de resolução de problemas, para que possam continuar a existir. Esse exercício existencial não está aquém, nem além da práxis social, mas se encontra no momento da sua relação com o pensamento abstrato, de refletir e radicalizar o entendimento de pontos chaves para o processo de emancipação a consciência/ práxis, como: a mais- valia, a exploração, o trabalho, a produção da riqueza, o valor, a ideologia, a alienação e outros elementos importantes. Esse ponto converge para semelhanças de posturas pedagógicas em Freire e no NEP 13 de Maio.

Outro elemento importante a ser observado são as críticas feitas pelos marxistas da relação cristã de Freire e a suposta pratica libertadora. Se a crítica existencialista é contra a dogmática idealista, a atuação no cenário cristão e católico soaria como um acinte a criticidade rigorosa. Porém, em uma análise mais precisa da constituição epistemológica do pensamento freiriano, a meu ver, é necessário entender a trajetória de formação, sob a influência de autores como Maritain e Mounier, que influenciaram a juventude católica entre os anos 50 e 60, como bem salienta Paiva (1986, p. 63):

> (...) a inspiração principal para suas posições deve ser buscada em Mounier. Este abordou mais diretamente que outros autores então lidos os problemas com os quais eles se defrontavam: a confusão entre religião e política (presente na proposta maritainista de construção de uma "nova cristandade" e combatida por Mounier), a questão do engajamento político do cristão, das alianças entre grupos e a sua legitimidade, a questão do marxismo enquanto instrumento para a interpretação da realidade econômico- social. Embora Maritain e Mounier estivessem de acordo sobre a necessidade de "separar o espiritual do reacionário", a "ordem cristã da desordem estabelecida", a Igreja e o cristianismo de uma cristandade em agonia (como a da Europa), o primeiro – ao propor a cristianização da democracia burguesa- "salvava" a ordem capitalista, enquanto que para o segundo uma política cristã deveria ser necessariamente anticapitalista: o objetivo do cristão deveria ser a construção do reino de Deus na história e isto se faria através da luta contra a injustiça. Para ele, era o cristianismo incompatível com a hierarquia de classes - o que conduzia as denuncias das pretensões de conciliação de classes e da violência presente na manutenção da ordem existente, violência desencadeada de cima para baixo, permanentemente, pelas classes dominantes (...).

Se tratarmos o fenômeno da religiosidade como um conjunto de elementos enraizados no cotidiano, e, sobretudo, de praticas instauradas na vida social, é perceptível uma articulação das orientações de Mounier dentro da Juventude Católica e outros seguimentos representativos da mesma, que conferem uma crítica rigorosa ao status quo da classe dominante- a burguesia. Em outros termos, como pontua Marx (1996) a religião é o coração de um mundo sem coração. A constatação verídica da situação opressiva do sistema social confere uma articulação de praticas, que não precisam estar, necessariamente, balizadas por uma mesma orientação teórico- matricial, mas que sintetizam o caráter libertador das ações em uma situação de luta de classes na vida real.

Considerações finais

A meu ver, a pratica social como ponto de partida é um cerne e uma das maiores proximidades teórico- metodológicas do pensamento paulofreiriano com o NEP 13 de Maio. Do existencialismo cristão à orientação marxiana- marxista destes, o teor da rigorosidade metódica, da crítica de Classe, da conscientização (objetivação da nova consciência) e o da práxis transformada (revolucionada) são pontos que corroboram com a emancipação do trabalho.

Não achamos estranha a ênfase dada por Paulo Freire na questão da alfabetização, mesmo porque, não distancia- se da necessária conscientização, como é bem frisado no conjunto de sua obra e nem a opção treziana de trabalhar diretamente o arcabouço de conceitos/ conteúdos marxianos sem o vínculo da alfabetização técnica de uma língua, os processos conciliam-se na seara da emancipação do homem e de seu trabalho.

Na compreensão de nos atermos aos autores influenciadores do pensamento freiriano, necessariamente, para melhor expormos com radicalidade a sua contribuição teremos de ir à obra de John Dewey (2002), o filósofo e educador norte- americano, que desenvolveu a ideia na educação de aprender fazendo; Maritain (1968) e Mounier (1976), como ícones do pensamento humanista cristão; a base existencialista de Martin Buber (1971), como salienta Gadotti (1996) na biografia de Paulo Freire, além das contribuições de Hegel (1997), no aspecto da fenomenologia e dos pensamentos de Marx (1978, 1988, 1996) e Gramsci (2004) na relação dialética entre sociedade e educação. Projeção essa, não materializada no artigo, mas com condições de ser desenvolvidos em estudos posteriores.

Nessa direção, o presente estudo carece, ainda, de realizar uma análise mais aprofundada das obras de Iasi, no que diz respeito a consciência de Classe que consubstanciam o acúmulo das contribuições trezianas para a educação popular. Consideramos ser um passo importante à leitura das obras de Paulo Freire, do início de seus escritos, passando por Conscientização até a Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança, além do livro inacabado Pedagogia da Indignação e outros da substancial obra do autor.

Deste modo, esperamos, nos limites deste artigo, contribuir na desmistificação de alguns conceitos e nas possibilidades educativas que corroboram para uma Educação Popular emancipadora.

Referências:

1. CHRISTO, Carlos Alberto Libâneo. Fidel e a religião. São Paulo. Brasiliense. 1985.
2. BEISIEGEL, Celso de Rui. Paulo Freire. Recife: Massangana, 2010.
3. BUBER, Martin. O socialismo utópico. São Paulo: Perspectiva. 1971.
4. DEWEY, John - A Escola e a sociedade e a criança e o curriculo. Lisboa. Relógio d`Água. 2002.
5. DEWEY, John - Uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis. Ed. Vozes. 1999.

6. FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
7. _____. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
8. _____. À sombra desta mangueira. São Paulo: Editora Olho d'água, 1995
9. GADOTTI, M. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire/Unesco, 1996.
10. GRAMSCI. Antônio. Cadernos do cárcere. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.2
11. IASI, Mauro Luis. Processo de consciência. 2. ed. São Paulo: CPV, 2001.
12. _____. O dilema de hamlet: o ser e o não ser da consciência. São Paulo: Viramundo, 2002.
13. _____. Ensaios sobre consciência e emancipação. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
14. JARA, Oscar Holliday. Para sistematizar experiências. João Pessoa: Universitária/ UFPB, 1996.
15. LOBO, Pitias Alves. Núcleo de educação popular 13 de maio: uma contribuição política da classe trabalhadora (Dissertação de Mestrado). Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 2009.
16. MARITAIN, Jacques. Rumos da educação. São Paulo: Agir. 1968.
17. MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
18. MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
19. MOUNIER, Emmanuel. O personalismo. São Paulo: Martins Fontes, 1976.
20. MOYSÉS, Lúcia. O desafio de saber ensinar. 5ed. Campinas: Papirus, 1994.
21. PAIVA, Vanilda Pereira.Paulo freire e o nacionalismo- desenvolvimentista. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
22. SAVIANI. Demerval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.
23. 13 DE MAIO NEP. Roteiro do Como Funciona a Sociedade I. São Paulo: Fórum Nacional de Monitores, 2001.

Simpósio temático 19

Problematizando a licenciatura enquanto momento formativo

Coordenação: Kaithy das Chagas Oliveira; Luís; Cláudio R. H de Moura; Stefan Klein

Comunicações

1. *Causas de reprovação em disciplinas de cursos de graduação a partir de uma perspectiva discente* - Natalia Carvalhaes de Oliveira; Claudine Faleiro Gill; Adda Daniela Lima F. Echalar

2. *Novas tecnologias da comunicação e informação (NTCI) como disciplina: uma proposta viável* - Luismar Silva de Paula Junior e Elisabete Nunes de Paula

Simpósio Temático 19
PROBLEMATIZANDO A LICENCIATURA ENQUANTO MOMENTO FORMATIVO

Kaithy das Chagas Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Formosa.
Luís Cláudio R. H de Moura
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Formosa
Stefan Klein
Departamento de Sociologia (SOL/UnB),

Esta proposta de Seminário Temático (ST) insere-se no eixo ET 4 – Formação e Profissionalização Docente (FPD) e tem o intuito de criar um espaço para se debater licenciaturas, notadamente em seus sentidos formativos e no tocante às áreas de Humanidades no contexto atual. Os constantes discursos educativos visando o (re)fazer desses componentes curriculares, em busca de maiores interdisciplinaridade, multidisciplinariedade e abordagem de conteúdos transversais, estão presentes nos debates teóricos e nos programas de formação dos futuros docentes. No entanto, pelas fragilidade e efetividade, essas práticas integradas não vêm ocupando, em sala de aula, os mesmos espaços esperados nos enunciados teórico-metodológicos presentes no itinerário de formação docente. Nesta problematização, cabe salientar os desafios enfrentados na formação específica de licenciadas(os), uma vez que a questão se insere, também, em um contexto maior de disputas originadas na hierarquização histórica das áreas dos conhecimentos, muitas vezes tornando marginalizados os saberes pertinentes aos fundamentos da educação e aos saberes pedagógicos propriamente ditos, inviabilizando a articulação dos conhecimentos relacionados à formação mais geral com os componentes próprios da formação docente. Assim, visamos discutir os espaços de formação, as abordagens propostas na sala de aula, os limites, usos e inovações de manuais didáticos, experiências formativas como os PIBID, abordagens inovadores e tradicionais de conteúdos, espaços de interação docentes-estudantes, entre outras possibilidades. Desse modo, temos o intento de colocar em debate e, assim, problematizar as formas de lidar com essa interface de disciplinas no contexto do processo formativo dos futuros docentes.

Bibliografia

1. ADORNO, Theodor W. Einleitung in die Soziologie [Introdução à Sociologia].
2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993 [1968].
3. _____. Educacação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
4. CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo:
5. Cortez, 2013.
6. _____. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na

7. teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.
8. FOUCAULT, Michel. “As ciências humanas”. In: _____. As palavras e as coisas. São
9. Paulo, Martins Fontes, 2005, pp. 474-535.
10. GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). Formar para o mercado de trabalho ou para a
11. autonomia?: o papel da universidade. Campinas: Papirus, 2006.
12. SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.
13. Campinas: Autores Associados, 2012.

01

CAUSAS DE REPROVAÇÃO EM DISCIPLINAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DISCENTE

Natalia Carvalhaes de Oliveira;
Claudine Faleiro Gill;
Adda Daniela Lima F. Echalar

Resumo

No intuito de refletir sobre as causas de reprovação em cursos de graduação a partir da visão discente, foi realizada uma pesquisa na qual alunos matriculados em situação de dependência de uma instituição de ensino, localizada no interior de Goiás, refletiram sobre a relação entre os motivos apontados pelos alunos para a sua reprovação e as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, por meio do preenchimento de questionário. A pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, ocorreu com os alunos repetentes de dois cursos ofertados de turno integral na modalidade bacharelado, Agronomia e Zootecnia, e dois cursos ofertados do turno noturno na modalidade licenciatura, Ciências Biológicas e Química. Foram 151 sujeitos de pesquisa que este trabalho, tendo a maioria entre 18 e 30 anos e são dos cursos ofertados no período diurno. Do total de questionários analisados, em 96 deles havia a informação de que estavam cursando a disciplina pela segunda vez, em 43 pela terceira vez, em 11 pela quarta vez e um não respondeu. Duas disciplinas do início da graduação possuem a maior parte dos dados obtidos, sendo elas: Biologia Celular (30%) e Bioquímica (36%). A metodologia mais indicada como estratégia utilizada pelos professores para mediar as aulas foi a aula expositiva dialogada (32), sendo citada 15 vezes como única estratégia e em 12 vezes conjugada ao estudo dirigido, duas - atividades experimentais e estudo dirigido, duas - atividades experimentais e uma - atividades experimentais e atividades lúdicas. Percebemos uma contradição quando as estratégias utilizadas pelos professores, na visão da maioria dos sujeitos pesquisados. Ainda assim, são passíveis de reflexões e melhorias, assim como a necessidade de programas de acompanhamento pedagógico das atividades docentes e para os alunos.

Palavras-chave: Metodologia. Ensino-Aprendizagem. Reprovação. Evasão. Processos educativos.

Introdução

Nos cursos de graduação um dos pressupostos comuns aos docentes no trabalho com o conteúdo é que os alunos cheguem com um domínio básico dos conhecimentos necessários para iniciar essa nova etapa de formação. No entanto, pesquisas apontam que, apesar de terem passado por um processo de seleção como o vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), essa premissa não é totalmente verdadeira, pois existe uma expectativa docente do que o aluno deveria saber que diverge daquilo que ele realmente sabe (LOBO, 2012; COSTA et al., 2013). Essa divergência pode ser causada por diversos fatores, como dificuldade de aprendizagem do aluno, falta de conteúdos que deveriam ter sido aprendidos no ensino básico e até mesmo uma superestimativa do professor para o nível de graduação.

Segundo Silva Filho et al. (2007), raras instituições no Brasil têm programas institucionalizados de combate à evasão, que está diretamente associada aos níveis de reprovação e,

para se compreender melhor esse quadro, é necessário verificar também questões acadêmicas, expectativas do aluno em relação a sua formação e sua integração com a instituição.

Em uma Instituição Federal de Ensino do interior de Goiás, que oferta cursos técnicos e de nível superior, de acordo com o seu regulamento dos cursos de graduação, deverá cursar novamente a disciplina o aluno que obtiver média final inferior a 6,0 (seis) pontos e/ou frequência inferior a 75% da carga horária prevista para a mesma. A partir do conhecimento vivencial nesta instituição de ensino, foi observado que desde 2012 são ofertadas, para algumas disciplinas, turmas extras devido ao grande número de alunos reprovados e que necessitam cursá-las novamente em regime de dependência. Embora cada período do curso seja semestral, a oferta de disciplinas é única ao ano. Vale ressaltar que caso o aluno reprove em alguma disciplina que seja pré-requisito de outra, a integralização do curso no tempo previsto fica comprometida e, portanto, adiando a conclusão do curso e prorrogando a sua permanência na instituição.

A observação de tal situação suscitou uma pesquisa cujo objetivo é elucidar as razões que condicionam a reprovação dos alunos desta instituição de ensino, a partir do olhar dos próprios alunos. Neste artigo, será apresentado um recorte da pesquisa efetiva, propondo uma reflexão sobre a relação entre os motivos apontados pelos alunos para a sua reprovação e a metodologia de ensino utilizadas pelos professores. Visando contribuir para o conhecimento da realidade institucional, um diagnóstico das causas da reprovação faz-se pertinente, considerando-se que, com esse índice elevado de alunos repetentes, há urgente necessidade de se repensar a organização das atividades pedagógicas e refletir sobre como elas estão impactando no processo de ensino e aprendizagem de seus discentes.

Metodologia

Foi realizado um estudo de caso (GIL, 2002) de abordagem qualitativa, em uma instituição federal de ensino situada em uma cidade do interior de Goiás, a partir da aprovação de um projeto de pesquisa junto ao comitê de ética institucional.

Os sujeitos da pesquisa são alunos que estavam regularmente matriculados nos quatro cursos de graduação desta instituição no primeiro semestre de 2014 e que estavam cursando ao menos uma disciplina na qual tivessem sido reprovados anteriormente. As disciplinas escolhidas foram aquelas com maior número de alunos reprovados, segundo dados informados pelas coordenações dos cursos.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário composto por 23 questões objetivas, algumas delas com a opção “outros”, caso o aluno quisesse citar algum item não listado nas alternativas, e um espaço para que ele escrevesse alguma observação sobre os semestres anteriores ou sugestões. Não ocorreu qualquer tipo de identificação pessoal, seja do próprio discente participante

ou professor que já tenha ministrado a disciplina. Este instrumento visava a caracterização inicial do perfil do aluno (ano de ingresso na instituição, faixa etária e período do curso em que estava matriculado) e também a obtenção de dados referentes à reprovação na disciplina, como a postura do aluno frente a ela, opinião sobre a metodologia utilizada pelo professor durante as aulas e atividades avaliativas, incluindo possíveis fatores relevantes para a reprovação (relação professor X aluno, tempo de estudo, fonte de pesquisa, entre outros).

A coleta de dados foi realizada nos meses de abril, maio e junho de 2014, em reuniões presenciais em que uma das pesquisadoras se fez presente com os alunos em momentos de aulas. Neste momento, foi apresentado o projeto de pesquisa, ressaltando seus objetivos, confidencialidade dos dados, possíveis implicações e contribuições para a instituição. Todos os envolvidos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e declaração do participante, sendo que todos receberam uma cópia dos mesmos.

A análise dos dados se deu por tabulação dos questionários e a categorização a partir dos resultados obtidos. Neste artigo, como será investigado o processo metodológico do docente em sala a partir do ponto de vista do discente, elencamos como unidades de análise: diversificação metodológica docente e empenho pessoal discente.

Resultados e discussão

Foram pesquisados dois cursos superiores ofertados em turno integral na modalidade bacharelado, Agronomia e Zootecnia, e dois ofertados no turno noturno na modalidade licenciatura, Ciências Biológicas e Química. No período de coleta de dados dessa pesquisa, o número de alunos matriculados por curso era de 173 em Agronomia, 125 em Zootecnia, 138 em Ciências Biológicas e 91 em Química. Destes, aproximadamente 28% do total dos alunos de graduação da instituição cursavam ao menos uma disciplina pela segunda vez.

Caracterização dos sujeitos de pesquisa

A faixa etária que prevalece entre os sujeitos pesquisados é de 18 a 24 anos (74%), seguida da faixa de 25 a 30 anos (15%) e de 31 a 36 anos (3%). A faixa etária com mais de 37 anos aparece apenas no curso de Química (1%), enquanto a faixa menor de 18 anos aparece somente no curso de Ciências Biológicas (3%). A maioria dos alunos que se enquadram nas duas primeiras faixas são dos cursos ofertados no período diurno, com aulas nos turnos matutino e vespertino. Grande parte está cursando o primeiro curso de graduação (143 alunos), seis não responderam e dois indicaram que não é o primeiro.

Em relação ao andamento do curso, todos os participantes do curso de Química encontravam-se matriculados no 3º período, exceto um que não identificou esse item, categoria também predominante no curso de Ciências Biológicas. Nos demais cursos a prevalência estava no 7º período para Zootecnia e 5º período para Agronomia. As disciplinas pesquisadas são ofertadas no início do curso, como descrito na Tabela 1.

Tabela 1. Descrição das disciplinas relacionadas ao curso, período de oferta e número de alunos pesquisados.

	Agronomia	Ciências Biológicas	Química[170]	Zootecnia
1º período	Biologia Celular (9)	Biologia Celular (16) Cálculo (9) Organografia (2)	Química Geral Experimental I (6) Cálculo Diferencial e Integral I (7)	Biologia Celular (20)
3º período	Bioquímica (29)	Bioquímica (6)	-x-	Bioquímica (20) Gênese e Morfologia do Solo (27)

Em um total de 151 questionários aplicados, 38 são de alunos do curso de Agronomia, 67 de Zootecnia, 33 de Ciências Biológicas e 13 de Química. A oferta de cursos de graduação nessa instituição iniciou em 2009, com entrada anual de uma turma por curso com 40 vagas cada, e entre os sujeitos pesquisados foi observado que a maioria ingressou a partir de 2011 (Figura 1).

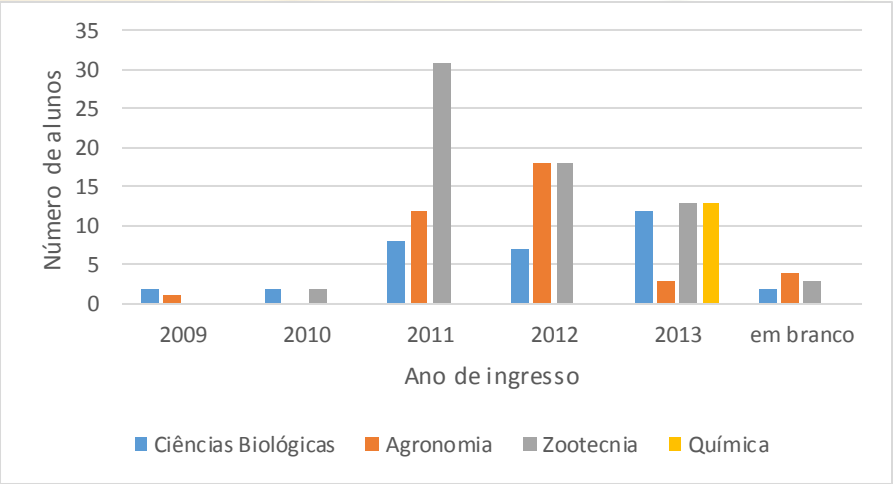


Figura 1. Distribuição do número de alunos da graduação que cursam disciplinas mais de uma vez, por ano e curso.

[170] As disciplinas do curso de Química foram descritas no 1º período de acordo com a matriz curricular presente no Projeto Pedagógico do Curso de 2010, pois mesmo este sido reformulado em 2013, as turmas ingressantes antes de 2014 ainda cursavam a matriz anterior.

Durante as reuniões de coleta de dados foi possível perceber que a maioria dos alunos se mostraram surpresos com o objetivo da pesquisa, pois afirmaram nunca terem sido questionados sobre o que pensavam sobre a reprovação, e a maioria demonstrou interesse em participar. Alguns entre os alunos participantes comentaram sobre a importância de a instituição dar mais voz aos alunos e que, se a pesquisa fosse contribuir para isso e ajudar em seu rendimento no curso, deveria ser sempre realizada e seus resultados divulgados para toda a comunidade do campus. Poucos alunos, entre os que estavam presentes nas reuniões, não quiseram participar, pois consideraram o questionário extenso para preencher, por receio de algum tipo de identificação ou por demonstrarem descrença em relação aos resultados práticos/funcionais de pesquisas em educação.

A reprovação na graduação: um panorama deste estudo

Do total de questionários analisados, em 96 deles havia a informação de que estavam cursando a disciplina pela segunda vez, em 43 pela terceira vez, em 11 pela quarta vez e um não respondeu. No início de 2014 entrou em vigor uma nova versão do regulamento de graduação da instituição, que diminuía o número possível de reprovações por disciplina de quatro para três vezes antes do desligamento do curso. Portanto, muitos alunos que estavam cursando a disciplina pela terceira e quarta vez no momento da coleta de dados se mostraram preocupados com a possibilidade de não concluírem o curso. É importante destacar que duas disciplinas já contabilizam a maior parte dos dados obtidos, Biologia Celular (30%) e Bioquímica (36%).

As disciplinas com maiores índices de reprovação estão no início do curso, o que leva a uma reflexão sobre o nível de conhecimento dos alunos ingressantes, que é a base para o início dos estudos nesse nível de ensino, e sobre a necessidade de programas de nivelamento e acompanhamento acadêmico. O fato de que nos cursos de bacharelado, os alunos, mesmo avançando no curso, ainda cursarem disciplinas do primeiro período requer atenção especial para um diagnóstico de suas causas e consequências, assim como acompanhamento desses alunos.

Discutir a reprovação em cursos de graduação requer uma abordagem cuidadosa em variados aspectos para não gerar uma visão reducionista do processo de ensino e aprendizagem, como os aspectos institucionais, o currículo e infraestrutura, as condições sociais do aluno, como sua situação econômica e familiar (MALDONADO et al., 1998). Não podemos desconsiderar, além das condições objetivas, a subjetividade do sujeito que interfere diretamente no seu processo de aprendizagem. No estudo citado por esses autores, há inclusive uma coincidência com as disciplinas listadas com altos índices de reprovação, como Bioquímica e Cálculo.

Na instituição estudada, até o presente momento, não existem pesquisas sobre o tema em questão ou sobre políticas eficazes de cunho pedagógico que colaborem para a permanência do aluno no curso. No instrumento de avaliação dos cursos de graduação, que também é utilizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), um dos indicadores utilizados é o de apoio ao discente, como programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, e atividades de nivelamento (BRASIL, 2012). Considerando este instrumento como indicador de qualidade dos cursos de graduação no Brasil, a instituição pesquisada apresenta um programa de monitoria para cumprir esse quesito, o que provavelmente não é suficiente, vistos os resultados obtidos nessa pesquisa. Além do programa de monitoria, de acordo com o regulamento dessa instituição, os professores devem disponibilizar um horário de atendimento individualizado ao aluno. No entanto, não temos dados a respeito do cumprimento dessa atividade, pois esse levantamento não fez parte do escopo dessa pesquisa.

Nascimento (2013) relata que a pesquisa realizada com alunos da disciplina Cálculo I na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) revelou como fatores que influenciam diretamente a reprovação dos alunos a forma de organização da disciplina, a mediação insatisfatória realizada pelo professor e o alto número de alunos matriculados por turma. No estudo aqui apresentado temos turmas com média de 20 alunos por sala.

Em estudo realizado por Sales Junior et al. (2013), há uma indicação de relação positiva entre os índices de evasão e reprovação, o que sugere que o aluno que reprova está mais propenso a abandonar o curso, e esses índices se relacionam negativamente com as taxas de alunos ingressantes, matriculados e diplomados.

A relação estratégia metodológica de ensino X aprendizagem: o olhar discente sobre as escolhas docentes

Ao questionar os alunos sobre as escolhas metodológicas dos docentes nas disciplinas que cursam como repetentes, observou-se que 50 deles consideram que a metodologia utilizada pelo professor não foi adequada para o conteúdo. Desses, 48 acreditam que se o conteúdo fosse exposto de outra forma seria melhor para o seu aprendizado.

Entre as respostas dadas pelos pesquisados, a metodologia mais indicada como estratégia utilizada pelos professores foi a aula expositiva dialogada (32), sendo citada 15 vezes como única estratégia e em 12 conjugadas ao estudo dirigido, duas a atividades experimentais e estudo dirigido, duas a atividades experimentais e uma a atividades experimentais e atividades lúdicas. O estudo

dirigido também é bastante citado entre os alunos. Dentre eles, 27 acreditam que uma mudança na metodologia de ensino colaboraria com seu aprendizado.

A aula expositiva é a metodologia mais tradicional e, como mostram os dados dessa pesquisa, a mais utilizada. Segundo Pacca e Scarinci (2010), "a aula expositiva faz parte de um imaginário de muitos anos nos bancos escolares, então nada mais natural que os professores se reportem àquelas aulas que tiveram". Isso pode ser explicado por fatores diversos, como o da sua facilidade dado quase sempre ter grande número de alunos por sala, alta carga horária de trabalho semanal, a concepção do professor enquanto detentor do conhecimento e o aluno como passivo ouvinte, e até mesmo uma deficiência na formação profissional sobre alternativas metodológicas. Em uma perspectiva dialogada, a aula expositiva é uma estratégia metodológica interessante, mas cabe ao docente diversificar as práticas, a fim de contemplar formas diferentes de aprendizagem dos alunos.

Embora 100 alunos considerem que a metodologia que os professores utilizaram é adequada aos conteúdos lecionados, 32 destes afirmam que se o conteúdo fosse exposto com uma metodologia diferente eles aprenderiam mais.

A mudança de abordagem metodológica, do aluno como sujeito passivo para uma na qual ele seja sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, seria uma possibilidade interessante para a mudança desse cenário e, possivelmente, daria maior credibilidade dos alunos em relação ao seu aproveitamento do curso. Ao considerar o contexto social, cultural e histórico no qual o aluno está inserido, possibilitando uma construção de fato do conhecimento a partir de suas experiências, torna-se a ação pedagógica mais coerente com uma formação reflexiva e crítica, ideias que fazem parte de uma concepção histórico-cultural de aprendizagem (REGO, 2014).

Dos alunos que consideraram as estratégias de ensino adequadas aos conteúdos ministrados, quando questionados sobre os motivos determinantes de suas reprovações, 40 consideraram a sua própria falta de dedicação. Em estudo realizado por Mazzioni (2013), há um reconhecimento dos alunos como sujeitos centrais no processo de aprendizagem e a constante atividade intelectual que esse processo exige. Essa atividade pode ser relacionada diretamente ao fator motivacional do processo: se alguém quer ensinar, é necessário que alguém queira aprender. Assim, é preciso pensar estratégias que motivem os alunos a melhorar sua dedicação ao curso, para que ele queira aprender, como melhor auxílio em suas dificuldades com o conteúdo e melhor conhecimento do perfil profissional, mas é necessário que eles queiram aprender. Essas ações iriam ao encontro de uma melhoria da situação de "dificuldade de compreensão da matéria", apontada por 63 alunos. A partir dessas falas é possível questionar: será que o aluno confunde falta de dedicação e sua dificuldade de aprendizagem?

A falta de conhecimento prévio e a falta de apoio / didática do professor foram indicadas 28 e 10 vezes, respectivamente. É preciso pensar sobre o processo formativo desses profissionais e considerar que, no caso dos graduandos em cursos de licenciatura, a falta de formação pedagógica para atuar como docente pode ser um dos fatores determinantes nesse quesito, fato comum no corpo docente de cursos de bacharelado, principalmente, mas também recorrente em licenciaturas. A alguns pode faltar a ótica proposta por Luckesi (1994), para o qual os procedimentos de ensino devem articular-se tanto a uma ótica teórica quanto a uma ótica da técnica. Portanto, é necessário preocupar-se com a forma de ensinar, além do conteúdo específico de área, e dar mais suporte para que o aluno consiga aprender.

A reprovação como momento formativo aos futuros professores

A partir dos dados supracitados podemos instigar os professores e licenciados a repensar as práticas docentes que resultam na reprovação dos alunos. Podemos perceber que nesta pesquisa dois grandes dados se sobressaem: o alto índice de reprovação em disciplinas básicas do curso superior escolhido e a manutenção de uma aula expositiva.

Ambos itens estão intrinsicamente relacionados, já que compreendemos que as práticas pedagógicas do professor, enquanto mediador do conhecimento, na escolha dos procedimentos e atividades de ensino configuram um importante aspecto ao processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, acreditamos que a medida em que uma atividade é eleita intencionalmente pelo professor, ela visa atender a objetivos estabelecidos para o curso e será adequada ao contexto sócio-cultural dos alunos para sua real aprendizagem.

Assim, os dados apresentados sugerem que as formas de organização da disciplina são fortes determinantes do aproveitamento insatisfatório de parcela significativa de alunos. Além disso, observamos uma contradição na conduta do aluno ao relatar que são necessárias mudanças metodológicas por parte dos docentes para aprender o conteúdo, e posteriormente, que acredita que o método escolhido para ministrar o conteúdo é adequado.

Os entrevistados revelam uma segregação entre o processo de ensino e aprendizagem, isso porque o ensino é entendido como processo de responsabilidade docente, enquanto a aprendizagem é vista como processo especificamente do aluno, não se pressupondo uma relação entre ambas. Na perspectiva da teoria histórico-cultural, entendemos o processo de interdependência entre o ensino e a aprendizagem.

Além disso, percebemos que a aula expositiva, com o uso da lousa como um registro do conteúdo, bem como o estudo dirigido, se apresenta como desmotivador para os alunos, já que almejam mudança metodológica de seus professores.

Outras questões poderiam ser apresentadas neste texto, como: a relação entre o tipo de avaliação que ocorre nestas disciplinas e a satisfação dos alunos; a relação entre professor X aluno X conteúdo; o tipo de mediação pedagógica estabelecido nas aulas que possuem alunos reprovados; a relação de efetividade entre professor e aluno, etc. As diversas possibilidades de pesquisa a partir destes dados são base para um olhar crítico do futuro professor.

Considerações finais

Entende-se que o processo de ensino-aprendizagem é caracterizado pela dinamicidade de ações dos sujeitos envolvidos e que o papel do mediador desse processo, o professor, deve ser desempenhado de forma reflexiva e coerente com os objetivos delineados. A opção metodológica docente é um fator primordial a ser considerado quando se analisa o aproveitamento discente, e neste estudo percebe-se que muitos alunos associam a sua reprovação a abordagem escolhida pelos professores.

Para melhor acompanhar o rendimento dos alunos nos cursos de graduação, as instituições devem aprimorar suas estratégias de acompanhamento pedagógico, como horários de atendimento e programas de monitoria. Nesta pesquisa percebe-se que algumas ações existem, mas dado o elevado índice de reprovação em algumas disciplinas, entende-se que eles devem ser aprimorados, a fim de contribuir para melhoria da aprendizagem e motivar o aluno para a sua dedicação aos estudos e formação profissional. Implementação de programas de acompanhamento e nivelamento, principalmente nos primeiros períodos do curso, seriam ações possivelmente proveitosas para auxiliar os alunos no andamento do curso.

Dar voz aos discentes sobre o seu andamento no curso é uma necessidade evidente, como um possível direcionamento para reorganização das atividades pedagógicas e das práticas docentes, no intuito de melhorar o processo de aprendizagem, consequentemente também os índices de aproveitamento acadêmico e aprovação nas disciplinas. A surpresa de alguns observada durante a pesquisa deve ser substituída pelo hábito participativo nas decisões relevantes ao curso, o que levará a uma maior motivação do aluno em permanecer na instituição, ajudando a diminuir os índices de reprovação e evasão. Assim, a instituição poderá cumprir de fato o seu papel social de acesso a formação educacional de qualidade.

Percebemos a universidade como a instituição que deve reunir as condições necessárias para o exercício da reflexão crítica sobre suas próprias práticas, em especial, aos graduandos em cursos da modalidade licenciatura. Tal exercício, no entanto, somente ocorrerá pela ação concreta do corpo docente que esteja alicerçada em saberes pedagógicos que permita um comprometimento com a construção de relações de ensino-aprendizagem mais equilibradas e saudáveis, em um ambiente mais participativo, centrado no desenvolvimento do aluno.

Referências

1. BRASIL. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância. 2012. 33p.
2. COSTA, C. P. et al. Reprovação em matemática no ensino superior: uma tentativa de reduzir os altos índices. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática, 2013. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/projetogama/files/2014/08/XI-_ENEN_-2013.pdf?file=2014/08/XI-_ENEN_-2013.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2015.
3. GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
4. LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções, 2012. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf> Acesso em: 26 jul. 2015.
5. LUCKESI, C. C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.
6. MALDONADO, M. L. M et al. Análisis Multirreferencial del fenômeno de la reprobación en estudiantes universitarios mexicanos. Psicologia Escolar e Educacional, v. 2, n. 2, 161-174, 1998.
7. MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT, v. 2, n. 1, jan./jun. 2013.
8. NASCIMENTO, P. C. Disciplina com alto índice de reprovação é tema de pesquisa. Jornal da Unicamp, out/nov. 2013. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_581_paginacor_04_web.pdf >. Acesso em: 12 fev. 2014.
9. PACCA, J. L. A.; SCARINCI, A. L. O que pensam os professores sobre a função da aula expositiva para a aprendizagem significativa. Ciência & Educação, v. 16, n. 3, p. 709-721, 2010.
10. REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
11. SALES JUNIOR, J. S. et al. Proposição de indicadores para o corpo discente e análise de agrupamentos aplicada aos cursos de graduação da UFES. Revista GUAL, v. 6, n. 2, p. 106-125, abr. 2013.
12. SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

02

NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (NTCI) COMO DISCIPLINA: UMA PROPOSTA VIÁVEL

Luismar Silva de Paula Junior - UFG
luismar4689@gmail.com
Elisabete Nunes de Paula - UFG
Universidade Federal de Goiás

Introdução

Este trabalho visa primeiramente comparar as tecnologias de comunicação tão faladas em 1998 e as "novas" de 2012, relacionando com as realidades educacionais das licenciaturas destes respectivos anos com base nas rendas familiares. Em segundo lugar, pretendemos construir uma base analítica/informacional, dos períodos acima citados, realizando a construção da problemática das tecnologias nas práxis educacionais. Em terceiro, apresentaremos o pensamento pedagógico "estagnado", com resistência dos docentes, na aplicação das tecnologias em educação. E, por fim, propor uma alteração curricular nas licenciaturas.

Para tanto, usaremos como eixo central desta pesquisa, os textos de José Carlos Libâneo: "Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente", de 1998 e "A educação escolar pública e democrática no contexto atual: um desafio fundamental" de 2012. É importante citar o termo NTCI utilizado por Libâneo no primeiro livro citado para referir-se às Novas Tecnologias da Comunicação e Informação, pois, será falado constantemente em nosso trabalho.

Já os documentos oficiais das instituições governamentais como: MEC, INEP, IBGE e documentos em vídeo do ano de 1996 referentes a valores, configurações e até mesmo as perspectivas de uso das tecnologias de comunicação, têm por objetivo auxiliar na compreensão das realidades de 1998 – 2012 e nas problemáticas da pesquisa.

Limitarmos este trabalho as realidades das universidades, docentes e alunos federais; o poder aquisitivo e as tecnologias de comunicação de 1998 – 2012.

Tecnologia em números

Referente as tecnologias, faremos um paralelo entre o final da década de 90 e os dias atuais, visando responder à questionamentos como: o que eram e no que se tornaram? Quais os valores

monetários destes equipamentos em ambos os períodos? O poder aquisitivo dos brasileiros possibilitava a aquisição de tais bens de consumo? E hoje?

Para respondermos tais proposições, devemos nos remeter ao ano de 1996. Ainda em ascensão, a internet, não permitia um real desenvolvimento pedagógico por parte dos educadores. O custo de um computador, à época, variava entre R$ 800, e R$ 2000, reais, uma impressora chegava a custar R$ 3000, reais[171], sendo o salário mínimo, entre os períodos de 1996 a 1998, de R$ 100, à R$ 130, reais[172]. Portanto, era quase impossível às classes mais baixas e até mesmo a classe média, possuir um computador pessoal.

Além dos altos custos relacionados aos aparelhos, a internet em seu início, pelo menos no Brasil, não ficava atrás. Matérias jornalísticas de 1996, se reportavam à feira "Brasil Internet World 1996", que ocorreu no Palácio das Conversões Anhembi, em São Paulo. No jornal da Cultura 60, a repórter Cláudia Taváris informava um custo de R$ 500, reais por um site de dez páginas (confecção e manutenção). Ainda, era necessário incluir gastos obrigatórios com provedor, sendo R$ 100, reais a instalação e R$ 100, reais para hospedagem do site. Desta forma, é notório que a utilização da internet estava voltada quase que exclusivamente para o comércio de grandes empresas. Visando compra e venda de produtos e serviços. Outro fato pertinente, se traduz em número de usuários, apenas um milhão no Brasil.

Em contrapartida, no ano 2014 a utilização de tecnologias torna-se uma realidade palpável. Atualmente, encontramos meios de interatividade virtual acessíveis ao grande público. Um "simples" smartphone realiza atividades mais complexas do que havia de mais moderno em 96.

Hoje, a internet permite mais facilidades voltadas para o usuário comum e a educação. Algumas empresas que acreditamos ser "indispensáveis" surgem durante esse período. A Google é fundada em 4 de setembro de 1998, o Google Acadêmico surge em novembro de 2004, o Youtube em 14 de fevereiro de 2005, entre outras. Em questão de velocidade, em 1998 chegávamos a 56 Kbps e em 2015 a uma média de 22,2 Mbps[173]. Provedores para conexão discada tornam-se desnecessários com o surgimento da internet ADLS; sites para a criação grátis de homepages se estabelecem no mundo virtual; empresas de hospedagens são encontradas à baixos custos.

[171] Obtidos na reportagem da Rede Globo – Jornal Nacional no ano de 1995.
[172] Salário mínimo de 1996 – MP 1415/1996 de 1998 - MP 1656/1998, ambas convertidas na LEI 9971, de 18/05/2000.
[173] Valores referentes ao Brasil, dados de 2015 a melhor média de velocidade do internauta.

Educação e renda em números

Apontaremos, neste momento, dados das universidades em 1998, como: o número de universidades federais no Brasil, o nº de matriculados, quantidade de docentes em atividade, como também o poder aquisitivo destes alunos[174].

Segundo Schwartzman, em 1998, no Brasil, tínhamos 39 universidades federais e 396.447 alunos matriculados em curso de graduação. Nos cursos de mestrado eram 69.711 e doutorado 30.311[175]. O número dos professores com doutorado era de 12.669, com mestrado de 15.560, com especialização era de 7.781, com graduação 7.383 e sem graduação 17. Totalizando 43.410 professores nas universidades federais em 1998. A renda mensal das famílias e dos estudantes brasileiros de curso superior, mestrado e doutorados em 1998 era de R$ 2.772,00 (superior domiciliar) e R$ 714,34 (superior própria), de R$ 4.004,00 (mestrado e doutorado domiciliar) e R$ 2.153,91 (mestrado e doutorado renda própria). Apesar de grandes esforços para manter 2014 como foco deste trabalho, dados, voltados à educação superior, são mais completos em 2012, cujos, censos estão totalmente concluídos. Também ocorrem erros primários em estatísticas de órgãos governamentais como Ministério da Educação e outros.

Segundo dados governamentais, já em 2012, tínhamos 103 universidades federais e alunos matriculados em cursos de graduação 1.087.508. Nos cursos de mestrado e doutorado 115.001[176].Número dos professores com doutorado era de 28.689, com mestrado de 35.199, com especialização era de 23.825, com graduação 2.667 e sem graduação 27. Totalizando, aproximadamente 90.416 professores nas universidades federais em 2012[177].

A renda mensal das famílias brasileiras em 2012, até um salário mínimo: 27,8% das famílias brasileiras, de um a dois salários mínimos: 34%, de dois a três salários mínimos: 11%, de três a cinco 10,3%, de cinco a dez 5,1%, de dez a vinte 1,7%, mais de vinte 0,6% e sem rendimento 6,6%[178].

O cenário à nossa frente

[174] Dados retirados do livro "O Ensino Superior no Brasil-1998" de Simon Schwartzman
[175] Dados não especificam se alunos de mestrado e doutorado eram apenas de instituições federais ou de outras instituições.
[176] Dados não especificam separadamente o número de alunos do mestrado e do doutorado nas Instituições.
[177] Dados aproximados, pois estão em porcentagem.
[178] Obtidos IBGE, 2012. Nesse período não está disponível a renda própria dos alunos.

Com base nos dados acima apresentados sobre as antigas e "novas" tecnologias, a educação e as rendas dos brasileiros, pretendemos criar uma rede de conexões dos fatos apresentados, visando um panorama atual da realidade educacional, sendo esta, construída, em bases históricas.

No ano de 1996 o que havia de melhor era o Windows 95, esta ferramenta permitia utilizar até quatro aplicativos ao mesmo tempo; o pacote Office de 1997, famoso aplicativo que contém Word, Excel e PowerPoint, possuía custos entre R$ 399,00 e 699,00[179]. Esta seria uma ferramenta indispensável para qualquer docente ou estudante.

No ano de 2015, às vésperas do lançamento do novo sistema operacional "Windows 10", sendo disponibilizado gratuitamente, as possibilidades de utilização são quase que ilimitadas; recentemente anunciado, o pacote Office 2016, possui opções gratuitas como LibreOffice e BrOffice, com ferramentas cada vez mais úteis ao mercado de trabalho e a educação; empresas como a Google, que lançou o sistema operacional Android, gratuito para celulares, e Youtube, com vídeos alcançando 1 bilhão de visualizações, apresentam cada vez mais opções de produção e distribuição de conteúdo digital.

Como dito anteriormente, em 1998, o número de matriculados nas 39 universidades federais era de 396.447 alunos em graduação. Possuindo no mestrado 69.711 e doutorado 30.311 alunos. Os professores com doutorado até especialização, somavam 36.010. Existiam 7.383 professores com graduação e 17 sem. A renda mensal própria dos estudantes brasileiros de curso superior, eram de R$ 714,34 para alunos de graduação e R$ 2.153,91 para alunos de mestrado e doutorado.

No ano de 2012, houve um aumento, para 103 universidades federais com 1.087.508 de alunos em graduação e 115.001 de alunos no mestrado e doutorado. Os professores com doutorado até especialização, somavam 87.713, com graduação 2.667 e 27 sem. O número de famílias brasileiras com renda mensal de um a dez salários mínimos era de 83,1%, enquanto de dez a vinte salários representava 1,7% e mais de vinte 0,6%.

É notório o ganho pedagógico tanto pelo crescimento educacional quanto do avanço das tecnologias. O aumento do quadro de professores, vagas oferecidas, número de instituições, como também as matrículas nas universidades, mais que dobraram, apesar de o número de alunos no mestrado e doutorado ter um acréscimo de apenas 13%. Também se mantem a premissa de uma

[179] Preços sugeridos no site oficial da Microsoft Office 97.

pequena parcela social ser privilegiada, quando observamos, em 2012, que 2,3% das famílias brasileira, possui renda de dez salários mínimos para cima. Sites e empresas voltadas para educação, equipamentos de baixo custo e a opção de aquisição em eletrônicos paralelos no mercado atual, nos permitem alcançar realidades inatingíveis na década de 90. Porém, a resistência à essas plataformas e pouco conhecimento dessas ferramentas, não permitem uma interatividade com a tríade escola-professor-aluno.

Repensando nossa realidade

Isaac Asimov (1920-1992), autor de livros de ficção científica e criador das três leis da robótica. Em 1988, durante entrevista dada ao programa "Word of Ideas", fala sobre o futuro social atrelado à Internet, mencionando sua visão sobre o futuro da educação.

Asimov (1988), acreditava que com as "Bibliotecas" digitais dentro de nossas casas, poderíamos aprender "sobre qualquer assunto que estivéssemos interessados", seguindo nosso próprio ritmo. É observado por Asimov, em relação as salas de aula, que "todo mundo é obrigado a aprender a mesma coisa, no mesmo dia, na mesma velocidade e na sala de aula". Desta forma, estaríamos presos por amarrar da educação tradicional, aprendendo conteúdos homogêneos que não despertam o interesse pessoal. No uso da criatividade para fins educativos.

Durante a entrevista, o repórter Bill Moyers, indaga sobre à seguinte questão: "as máquinas podem desumanizar a aprendizagem? ". E, Asimov, responde: "pela primeira vez, será possível uma relação "'um-para-um' entre a fonte de informação e os consumidores de informação". Diz que o "antigo" modelo, contava com um tutor, se adaptando aos talentos de cada criança, realizando o trabalho de "um-para-um". Porém, devido aos altos custos, poucos tinham acesso a este paradigma educacional. E, com o passar dos anos, é observado por Asimov que, através da Internet, é possível a educação "um-para-um", mas, agora para todos.

Estes parágrafos iniciais, citando Asimov, servem para alertar a respeito da necessidade de conhecer, utilizar e aplicar as novas mídias e tecnologias. Fomos alertados por ele em 1988 e por Libâneo, em 1998 e 2014.

E, com relação a realidade brasileira, podemos dizer que em 1998 Libâneo, faz "previsões" no uso das novas tecnologias, e, usando Kenski (1996) que dizia a respeito dos veículos de informação e as atuações de professores e pais:

> A escola continuará durante muito tempo dependendo da sala de aula, do quadro-negro, dos cadernos. Mas as mudanças tecnológicas terão um impacto cada vez maior na educação escolar e na vida cotidiana. Os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, o fax, que são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem, de lazer, porque há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento. Ou seja, professores, alunos, pais, todos precisam aprender a ler sons, imagens, movimentos e a lidar com eles. (KENSKI, 1996, p. 133 Apud LIBÂNEO, 1998. p. 40).

E complementa suas previsões com relação ao uso das novas tecnologias, ainda em 1998, utilizando-se de mais dois autores que corroboram em seu livro "Adeus professor, Adeus professora? ..." afirmando que:

> É preciso, portanto, que os professores modifiquem suas atitudes diante dos meios de comunicação, sob risco de serem engolidos por eles. Mas é insuficiente ver os meios de comunicação meramente como recursos didáticos. Os meios de comunicação social (mídias e multimídias) fazem parte do conjunto das mediações culturais que caracterizam o ensino. Como tais, são portadores de ideias, emoções, atitudes, habilidades e, portanto, traduzem-se em objetivos, conteúdos e métodos de ensino (REZENDE e FUSARI, 1994 Apud LIBÂNEO, 1998, p.41).

Libâneo problematiza a "nova" realidade educacional, chamando nossa atenção para um novo professor. Este, precisaria adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, possuir habilidades comunicativas, saber agir em sala, ter domínios das linguagens informacional e dos meios de informação, habilidade de articulação entre as aulas, as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 1998, p. 28). Os meios de comunicação, apresentam-se, pedagogicamente, sob três formas conjugadas: conteúdo escolar integrante das disciplinas do currículo; competências e atitudes profissionais dos professores e meios tecnológicos de comunicação (LIBÂNEO, 1996b apud LIBÂNEO, 1998, p. 41).

De forma mais profunda, e, visando as três habilidades acima citadas pelo autor, o conceito de "aprender a aprender" requer dos professores o domínio de estratégias de ensino e o autodesenvolvimento das competências de pensar. Portanto, se o professor não possui tais habilidades, se não sabe "aprender a aprender", se é inepto de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível auxiliar os alunos a expandirem suas capacidades cognitivas. (LIBÂNEO, 1998 p. 36)

Apresentando alguns questionamentos, relativos aos docentes e as instituições estarem, ou não, fadadas ao fim, Libâneo põe em pauta o papel do professor diante dessa nova forma de expressão e como este, deve estar preparado para lidar com uma sociedade possuidora de outras demandas, como por exemplo, o mundo do trabalho. Para tanto, o autor responde a estes questionamentos dizendo que, mesmo existindo uma nova linguagem e novos anseios sociais, principalmente das perspectivas econômica e trabalhista,

> [...] a escola tem grande papel no fortalecimento da sociedade civil, das entidades, das organizações e movimentos sociais[...] a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação de novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial, como dizem outros[...]. Para isso, professores são necessários, sim. Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. (LIBÂNEO, 1998, p.9-10).

Apesar de acreditarmos corretas as premissas de Libâneo, vemos, hoje, seu livro de 1998, como perspectiva de alerta as novas gerações de educadores – um computador à valores de R$ 5.400,00[180] em um país com salários de R$ 100, reais[181], à época, tornava inviável a relação professor-aluno no meio virtual. Quanto a educação superior, em 1998, uma pequena parcela da sociedade brasileira ativa nas instituições universitárias, parcela essa de "alto" poder aquisitivo. Tal fato nos remete à lógica que educação, não era para todos. Portanto, poucos brasileiros tiveram acesso a metodologias e didáticas, além das tecnologias, voltadas para a educação. Essa conclusão nos leva a seguinte pergunta: Se poucos possuíam acesso, como era possível um corpo docente robusto e qualificado frente ao déficit da educação?

Mesmo com as conjecturas embaraçosas, acima citadas, devemos buscar respostas para que haja real crescimento. Não podemos acomodar, por falta de recursos à época, na ideia de criar desculpas e dificuldades, cristalizando em repúdio, para a utilização das tecnologias. O professor deve passar ao aluno a vontade, e curiosidade, de aprender. Porém, não é possível ensinar tal conceito se o docente desconhece ou não aplica o uso deste em seu processo pedagógico (LIBÂNEO 1998).

Pensar as novas tecnologias, nas escolas, em 1998 e o pedido para que os professores se atualizassem nos remete a uma visão de futuro. E hoje, o que afirma Libâneo? Para ele, torna-se cada vez mais evidente o fato de que a revolução tecnológica está auxiliando o surgimento de uma nova sociedade, manifesta pela técnica, pela informação e conhecimento; ou seja, de uma sociedade técnico-informacional ou sociedade do conhecimento. (2012. p. 124). Percebermos, o mesmo discurso em relação as novas exigências.

Educação e conhecimento, pelo prisma do capitalismo globalizado, passam a ser a força motriz e eixo da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. As conexões educação conhecimento e desenvolvimento do desempenho econômico tornam-se claras. Na visão neoliberal, à educação assume ser um problema econômico, já que é o elemento central desse novo padrão de

[180] Considerando gastos de provedor, computador, kit multimídia e impressora no ano de 1996, sem calcular cartucho de tinta, sistema operacional, pacote office e outros gastos secundários.
[181] Salário mínimo no ano de 1996.

desenvolvimento. (LIBÂNEO, 2012 p. 124). Neste caso, o conhecimento tecnológico, atualizado com as novas exigências de mercado, traduz, em um melhor profissional apto as várias áreas do conhecimento.

Portanto, "para o trabalhador que, embora saiba realizar determinada tarefa, não é capaz de verbalizar o que sabe fazer. A desqualificação passou a significar exclusão do nosso processo produtivo" (LIBÂNEO, 2012 p. 124). Em consequência, há uma crescente demanda por qualificação elevada do trabalhador, assim como por educação mais flexível, de maior nível, polivalente e desenvolvedora de novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais, além de bom domínio de linguagem escrita e oral, conhecimentos científicos básicos e de iniciação/alfabetização nas linguagens da informática (PAIVA, 1993 apud LIBÂNEO, 2012 p.125)

E mais, Libâneo nos mostra que "no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas, procura-se reproduzir a lógica da competição e as regras do mercado, com a formação de um mercado educacional" (LIBÂNEO, 2012, p.126), este mercado deve empenhar-se no crescimento tecnológico de suas estruturas e colaboradores, agora com mais possibilidade de acesso por parte dos docentes, quando é afirmado que:

> A equipação eletrônica da escola constitui, todavia, apenas a ponta do iceberg que a revolução tecnológica representa para o campo educacional. É preciso mergulhar e ir mais fundo nas razões, impactos e perspectiva dessa revolução para a educação e, especialmente, para a escola, de modo que se possam avaliar as políticas educacionais que incluem a equipação eletrônica ou a propagação dos multimeios didáticos (LIBÂNEO,2012, p. 123)

Cruzando dados numéricos e os textos de Libâneo, percebe-nos que o assunto vem se prolongando por dezessete anos[182], é frustrante. Algo que nos intriga, é perceber as novas gerações, de docentes, desconhecendo e repudiando o potencial tecnológico-pedagógico que está a seu alcance. Desejam o que há de mais moderno no mercado de eletrônico, mas sem conhecer suas reais funcionalidades e aplicabilidades. Aprendem e utilizam ao máximo as redes sociais, mas desconhecem o "tão necessário" pacote Office, a existência de ferramentas como Google Acadêmico ou utilizam o Youtube para fins de entretenimento sem se quer imaginar sua aplicabilidade na educação.

Considerações finais: NTCI como disciplina

[182] Os problemas educacionais brasileiros são antigos. Todavia, preferimos referenciar apenas o período delimitado por este trabalho, buscando evitar fuga ao tema.

Todos os dados e conceitos pensados, apresentados e expostos formaram o conjunto dos argumentos que nos levaram a esta conclusão.

Primeiramente, apresentamos dados – oficiais – numéricos sobre os anos de 1998 e 2012, como também dados de 2014. Tanto sobre a tecnologia da época, quanto a realidade educacional e financeira dos brasileiros, e dos ingressos nas universidades (de 1998). Informações que visam o conhecimento e o domínio deste assunto para, em primeiro lugar, mostrar a realidade da atuação dos professores, quanto ao uso das tecnologias nos anos de 1998 que era um assunto em voga e uma realidade longínqua. E, mostrar as mudanças, em vias de fato - concretizadas, nos anos de 2012-2014, onde podemos concluir que nesses últimos anos há todo um aparato tecnológico para o uso dos docentes, principalmente nas universidades.

Em segundo lugar, com Libâneo, fizemos um paralelo do que ele falava em 1998 e o que ele repete em 2014 com relação a necessidade de uma atuação mais eficaz no uso das tecnologias por parte dos professores. Ainda com Libâneo, em seu livro "Adeus professor, Adeus Professora? ..." buscamos expor algo que consideramos o pilar da educação que é a relação professor-aluno através, principalmente, da expressão "aprender a aprender". Assunto que exigiu ser exposto, visto que, sem essa relação, a educação perderia sua eficácia.

Para corroborar com o exposto acima: relação professor-aluno, podemos citar alguns autores e textos que foram discutidos no curso de Pedagogia, em 2015, da Universidade Federal de Goiás, tanto na disciplina "Sociedade Cultura e Infância", como em "Arte e Educação", nos quais, os autores, a seus modos, trabalham a formação da criança em seus diferentes estágios – físicos, psicológicos, etc. – Em síntese, os autores nos mostram a existência de um mundo interno da criança e um mundo externo a sua volta. Para Teca de Alencar Brito, por exemplo, a criança apreende informações do mundo externo, sintetiza em seu mundo interno e se expressa com o mundo externo novamente.

O motivo de toda essa explanação tem dois fins: mostrar que ocorre uma relação de expressões, do mundo externo para o mundo interno da criança e vice-versa e levantar a questão: No âmbito educacional, quem é o maior provedor de expressões para com essa criança e/ou para o aprendiz? Neste caso, concluímos que o professor, portanto, é responsável pelo produto final que se tornará seu aluno. E, ao mostrarmos a resistência de docentes para uso educacional das tecnologias, por consequência, mostramos a resistência de alunos para este mesmo fim.

Durante nossas pesquisas, buscamos informações, consistentes, referentes às NTCI`s nos currículos das licenciaturas, isto é, voltados e suas aplicações pedagógicas. Porém, sem muito sucesso, o que encontramos foram propostas que diziam: que os professores devem se capacitar; que devemos utilizar as "novas" tecnologias; que o poder público deve investir e que as instituições devem se modernizar.

O que realmente desejamos construir com este trabalho é algo maior que possa auxiliar a todos: docentes e alunos. Propomos a reformulação curricular dos cursos de licenciatura, afim de incluir uma matéria relacionada às NTCI's e suas aplicações pedagógicas. Acreditamos ser necessário e urgente, pois, em um mundo "utópico", não deveria ser uma matéria **obrigatória** para os futuros professores. Os mesmos, deveriam possuir a vontade e a curiosidade de se atualizarem, deveriam ter passado por um professor que teria despertado em seu ser o desejo de "aprender a aprender".

Referências

1. BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.
2. CARLOS FILHO, João. Lançamento Windows 95 Jornal Nacional 1995 Legendado. Brasil, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fq9BAytoVgY>. Acessado em: 03 jul. 2015
3. CARVALHO, Marcelo S. R. Menezes de. A TRAJETÓRIA DA INTERNET NO BRASIL: DO SURGIMENTO DAS REDES DE COMPUTADORES À INSTITUIÇÃO DOS MECANISMOS DE GOVERNANÇA. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://tele.sj.ifsc.edu.br/~tisemp/RES/Internet-BR-Dissertacao.pdf>. Acessado em: 05 jul. 2015
4. GOOGLE EMPRESA. Nossa história a fundo. Disponível em: <https://www.google.com.br/about/company/history/#1995-1997>. Acesso em: 03 jul. 2015
5. IBGE. Tabelas de resultados - Indicadores de 2011 a 2012. Brasil, 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2012/tabelas_pdf/sintese_ind_7_2_1.pdf>. Acessado em: 09 jul. 2015
6. INEP. Evolução da Educação Superior – Graduação. Brasil, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>. Acessado em: 12 jul. 2015
7. INEP. InepData/Educação Superior. Brasil, 2011. Disponível em:
8. <http://portal.inep.gov.br/inepdata>. Acessado em: 08 jul. 2015
9. LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: CORTEZ, 2001.
10. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: politicas, estrutura e organização. São Paulo: CORTEZ, 2012.
11. MICROSOFT CORPORATION. Chega ao Brasil o Microsoft Office 97. São Paulo, 1997. Disponível em: <https://www.microsoft.com/brasil/pr/office97.htm>. Acessado em: 05 jul. 2015
12. MINHA CONEXÃO. Ranking Minha Conexão: A Velocidade da Internet no Brasil (Julho-2015). Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.minhaconexao.com.br/ranking/>. Acesso em: 12 jul. 2015
13. SCHWARTZMAN, Simon. O ensino superior no Brasil – 1998. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
14. PAVANELLI, Flávio. Impacto da Internet previsto em 1988 por Isaac Asimov – Legendado. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TCYIpwAgiwg>. Acesso em: 07 jul. 2015

15. TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO 3ª REGIÃO – MINAS GERAIS. EVOLUÇÃO DO SALÁRIO MINIMO. Minas Gerais, 2015. Disponível em: <http://www.trt3.jus.br/informe/calculos/minimo.htm>. Acessado em: 08 jul. 2015
16. WETTREISH, Marcos. O INICIO DA INTERNET NO BRASIL (Internet word 1996). Brasil, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AJr0No21Ibk>. Acessado em: 11 jul. 2015

Simpósio temático 20
Juventude, Violência, Religião e Educação

Coordenação: Miriam Fábia Alves; Orley Olavo Filemon; Lourival Rodrigues da Silva

Comunicações

1. *O negro e a pesquisa em história da educação* - Cristiane Maria Ribeiro

2. *A implementação de disciplinas de ERER na UFG: diferentes interpretações do que diz a legislação* -Cristiane Maria Ribeiro, Mariana Cunha Pereira

3. *Linguagem de cinema como instrumento de ressignificação do espaço escolar: a experiência da ADESJOVEM* - Robson Malacarne

4. *Tambores e preconceitos da religião afro-brasileira no contexto escolar na perspectiva de jovens* - Cláudia Maria de Jesus Castro; Cláudia Valente Cavalcante

5. *A proposta de formação para a juventude brasileira pela via da escola no final do século XXI* Simone de Magalhães Vieira Barcelos, Valdirene Alves de Oliveira

Simpósio Temático 20
JUVENTUDE, VIOLÊNCIA, RELIGIÃO E EDUCAÇÃO

Miriam Fábia Alves – FE/UFG
miriamfabia@gmail.com
Orley Olavo Filemon – UEG
orleyfilemon.filemon@hotmail.com
Lourival Rodrigues da Silva
Cajueiro - lourivalr@gmail.com

O Simpósio pretende possibilitar um espaço para a socialização das pesquisas de juventudes, seus referenciais teóricos e metodológicos, permitindo um diálogo entre os pesquisadores de juventude, de maneira especial, os que abordam em suas temáticas a violência, religião e educação. Essas questões se entrecruzam na realidade dos jovens brasileiros, que tem sido vítimas frequentes da violência, culminando com uma taxa muito elevada de assassinato dos jovens, marcadamente, os jovens pobres, negros e das periferias do país. Tal realidade tem despertado questionamentos e incertezas na sociedade brasileira, incidindo em tentativas aligeiradas e equivocadas para a solução do problema: redução da maioridade penal, culpabilização dos jovens pela violência, criminalização dos usuários de drogas, dentre outras questões. As instituições sociais também enfrentam inúmeras dificuldades em apresentar caminhos possíveis para transformar essa realidade, o que parece acentuar a sensação de desânimo e impotência frente aos desafios atuais. Nesse contexto, o Simpósio pretende se constituir como um lócus privilegiado para debater os temas numa perspectiva interdisciplinar, que permita uma interlocução com as realidades juvenis, partindo do tripé educação-violência-religião, explicitando as formas como essa juventude, num cenário de guerra constante, projeta sua realidade e suas expectativas de futuro.

Referências

1. ABRAMO, H. e BRANCO, P. P. (orgs). Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto da Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005
2. ABRAMOVAY, M; CASTRO, M.G.(coords.). Juventude, juventudes: o que une e o que separa. Brasília: Unesco, 2006.
3. ABRAMOVAY, M; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (orgs.). Juventudes: outros olhares sobre a diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, UNESCO, 2007.
4. SPOSITO, M. P. (coord.). Espaços públicos e tempos juvenis. São Paulo: Global, 2007
5. TEIXEIRA, C. L., SILVA, L. R, ALVES, M. F. (org.) A Juventude que Viver Condição Juvenil e Redes de Proteção em Goiás. Goiânia: Casa da Juventude Pe. Burnier, PUC Goiás, 2010. - Coleção: Juventude e Perspectivas.
6. WAISELSZ, J.J.. Mapa da Violência 2014: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: Flacso, 2014. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf

01

O NEGRO E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.

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

Recuperar a história da educação da população negra brasileira não é uma tarefa fácil, a impressão que se tem ao consultar a literatura especializada é de que não somos um país multirracial. Para Reis (2010, p. 22), a historiografia da educação sofre do que se pode chamar de "racismo historiográfico" porque, quando aborda os negros nos seus processos de aquisição de conhecimento, o faz de forma estigmatizada e pejorativa. É perceptível a negação de todos os mecanismos de resistência criados por eles ao longo da história.

Esta visão se coaduna com a de Pinto (1992, p.47) ao denunciar que a história da Educação, também vem ignorando sistematicamente as iniciativas de grupos negros no campo da educação, tais como a criação de escolas, centros culturais, seu engajamento em campanhas de alfabetização ou mesmo suas propostas de uma pedagogia que leve em conta a pluralidade étnica do alunado.

Dessa forma vão sendo esquecidos temas e fontes históricas que poderiam nos ensinar muito sobre as experiências de escolarização dos afrodescendentes, a conquista da alfabetização dessa população, os detalhes sobre a exclusão das instituições escolares oficiais, os mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial, a educação nos quilombos, a criação de escolas alternativas, a origem da emergência de uma classe média negra escolarizada, as vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros. SANTOS (2012,p.2).

Cruz (2005, p. 21) sintetiza esta situação afirmando que analisando a bibliografia da área tem-se a impressão da inexistência de experiências escolares dos negros. Essa ausência seria por causa das limitações da história da educação no uso do termo educação restrito ao sentido de escolarização da classe média, pela periodização baseada em fatos político-administrativos, na tendência de enfocar temáticas relacionadas ao estado e às legislações de ensino, na ausência da multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro.

> A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial, as lições repassadas na imprensa negra sobre "boas maneiras", o estímulo ao desenvolvimento de práticas culturais de origem africana, a luta pela inclusão de temas específicos dos afrodescendentes na escola comum, a luta em torno de aglutinar os afrodescendentes em uma identidade negra positiva, os cursos de atualização, os cursos de alfabetização, os cursos de música, de inglês, de educação física, de artes, corte costura, as palestras, os seminários são exemplos de práticas vinculadas à ação

> organizada dos negros que caracterizam uma história da educação que embora ausente nos relatos oficiais da história da educação brasileira, evidenciam que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. (CRUZ, 2001, p. 11).

Fonseca (2007, p. 40) busca explicações na fundamentação teórica das pesquisas de história da educação realizadas no Brasil, segundo o autor algumas análises tem como aporte o marxismo e neste a educação é vista como um fenômeno da superestrutura social, que se encontra condicionada pela base material da sociedade, e os "modelos explicativos são construídos a partir de uma confrontação dialética entre infraestrutura e de uma tentativa de apreensão do movimento das classes sociais".

A partir deste referencial, houve uma excessiva valorização da ideia de contexto histórico, que passou a conferir grande destaque aos aspectos econômicos e políticos, sobretudo ao antagonismo entre as classes sociais, dando origem a um padrão de narrativa que privilegia as abordagens dos fenômenos estruturais delineando diferentes grupos sociais**,** entre eles os negros, na oposição entre dominantes e dominados (FONSECA, 2007, p. 40).

Essa situação permanece praticamente inalterada mesmo com a reformulação vários aspectos relativos a formas de interpretação dos processos que envolveram a educação, todavia, no que diz respeito à temática, há uma linha de continuidade que demonstra que a renovação da disciplina incorporou o padrão de tratamento que praticamente exclui a população negra no movimento histórico que dá forma aos processos educacionais e embora existam trabalhos de história da educação que tratam da presença de negros em espaços educacionais, essa produção é dispersa e não consegue modificar os padrões de análises da historiografia que, na maioria das vezes, constroem suas interpretações sem levar em conta aspectos ligados à raça, e sem levar em consideração a população negra como um dos sujeitos ligados ao processo de constituição da sociedade brasileira. FONSECA (2007,p.43-44).

Acrescento a isto, a forma da comunidade científica brasileira abordar as questões relacionadas ao negro brasileiro. Há quase um senso comum sobre a impossibilidade de se estabelecer uma articulação entre o problema racial e as questões de classe no Brasil, encaminhando os estudiosos da questão racial para a guetização e fazendo com que os estudiosos que priorizam análises marxistas 'torçam o nariz' para os estudos sobre a questão racial.

Mesmo assim, a partir do final dos anos 90 começaram a surgir alguns trabalhos que que possibilitam a incursão, pela história da educação da população negra. Esses trabalhos tentam romper

com a invisibilidade do negro ao procurar elementos que dão pistas das constantes lutas dessa parte da população brasileira pela escolarização. Alguns trabalhos serão aqui elencados priorizando os que se ocupam do período histórico compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX.

Cruz (2009) aponta indícios da participação de crianças negras, especialmente mestiços filhos de libertos, nas escola. Para ela,

> [...] na apreciação da documentação sobre a instrução pública no Maranhão, identifica-se uma série de mapas de turmas das vilas onde havia aulas de primeiras letras os quais, embora praticamente não se evidencie a cor da pele dos alunos, apresenta outros indícios que permitem inferir sobre a presença de negros nessas escolas. Os indícios consistem na origem natural de muitos alunos e na ausência de sobrenomes. (CRUZ, 2009, p. 124).

O trabalho de Fonseca (2009) utilizou listas de professores que classificavam os alunos a partir de critérios raciais, listas nominativas de habitantes e também relatos de viajantes que estiveram em Minas Gerais no século XIX, os dados da pesquisa revelou certa hierarquia na organização das listas e, em geral, os brancos são apresentados em primeiro lugar, seguidos dos pardos e, finalmente, aqueles que são denominados de pretos, crioulos ou termos afins. A regularidade dessa hierarquização, nesse conjunto de listas, leva a crer que o pertencimento racial era um componente da prática pedagógica e que havia, por parte dos professores, expectativas diferenciadas em relação aos alunos negros e brancos. Ficou claro também que os professores qualificavam de forma pejorativa os alunos negros. Em se tratando da configuração racial dos alunos, o pesquisador conclui que o conjunto de listas dos professores de primeiras letras que atuaram em Minas Gerais nos anos de 1820 e início de 1830, revela que os negros compunham a maioria dos alunos presentes nas aulas e mesmo quando não eram a maioria, estavam presentes em número próximo ao dos alunos brancos. Entretanto, essa realidade se modifica quando se consideram as listas que apresentam alunos que frequentavam os níveis de ensino acima da escola de instrução elementar, mostrando que a sub-representação dos negros no conjunto das listas relativas à escola secundária era bastante elevada. Quando o pesquisador passa a analisar os dados relativos aos negros e brancos que foram registrados nas listas nominativas, ele detecta que a superioridade dos negros na população se reproduzia também na escola elementar, majoritariamente frequentada por crianças desse grupo racial.

Barros (2002) buscou vestígios da presença de negros, escravos, libertos ou ingênuos na escola de São Paulo no final do século XIX utilizando como fontes ofícios dirigidos ao inspetor geral da instrução pública, inclusive ofícios dos presidentes a ele destinados, relatórios e ofícios de professores, relação de alunos matriculados, ofícios da inspetoria geral para os professores e inspetores de distrito, bem como livros de matrícula. Com a análise dos livros de matrícula, a

pesquisadora aventa a possibilidade de alguns donos de escravos tê-los enviados à escola, outra possibilidade é o fato de as alunas terem nomes característicos de escravos, assim como de seus pais ou mães, serem consideradas filhas de pais indigentes, morarem com padrinhos ou madrinhas que, por sua vez, não têm nomes que pareçam de escravos. Esses fatos fizeram com que a autora cogitasse que o epíteto *padrinho/madrinha* seria uma forma de escamotear o fato de essas pessoas serem seus proprietários.

Luz (2008) analisou a participação dos negros na cultura escrita do século XIX a partir da investigação sobre a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco, o autor utilizou relatórios dos presidentes das províncias, da legislação educacional e de jornais. A conclusão do autor é que essa sociedade significou uma alternativa aos negros existentes em Recife nesse período, uma vez que esse era o perfil racial da maioria do público de operários que a ela se associava. Essa entidade acabou também representando uma significativa instância promovida por negros para a apropriação da leitura e da escrita, principalmente àqueles que constituíam boa parte do contingente de trabalhadores locais. Este trabalho era materializado através das sessões de leitura, nos usos que dela faziam nas atas de reuniões e livros de registros que redigiam ou assinavam, ou mais sistematicamente, nas aulas de primeiras letras que a entidade passou a oferecer paralelamente ao ensino das técnicas mecânicas.

Bittar e Ferreira Júnior (1999) analisam a educação de crianças negras nos colégios jesuítas no período colonial considerando-a um fenômeno residual, uma exceção da regra geral que caracteriza os grandes traços explicativos da história da educação do período em tela, ou seja, a exclusão da ampla maioria do povo brasileiro. Os dados deixam, que a ação educativa dos jesuítas estendeu-se também a um contingente – embora pequeno – de crianças negras; que tal ação não se distinguia dos métodos utilizados em grande escala junto aos segmentos maiores, prioritários para os objetivos jesuíticos, isto é, índios e brancos; que a educação de crianças negras converteu-se no aspecto diferencial que distinguiu a escravidão praticada pelos jesuítas da implementada pelo colonizador comum; que os objetivos principais era a conversão religiosa ao catolicismo expressa na combinação de catequese com o ensino das primeiras letras e que o princípio educativo que embasava as atividades pedagógicas desses colégios de bê-á-bá estava consubstanciado no famoso Ratio Studiorum.

> Deste modo, os filhos dos escravos nascidos nas fazendas da Companhia de Jesus sofreram o processo de conversão ao cristianismo católico através da catequese e também sentiram na pele a prática do sadismo pedagógico inerente ao projeto educacional desenvolvido pelos jesuítas. Em outras palavras: eles estavam sujeitos às punições físicas aplicadas nos colégios das primeiras letras,

> organizados pelos padres inacianos no Brasil Colonial. (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 1999, p. 479).

Enfim, a conclusão dos autores é de que "as crianças negras, nas fazendas da Companhia de Jesus, sofriam de dois tipos simultâneos de violência: primeiro porque eram geradas em ventres escravos e, portanto, nasciam marcadas pela maldição da escravidão; segundo porque estavam submetidas a um processo de aculturação gerado pela visão cristã de mundo preconizada pela Contra-Reforma" (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 1999, p. 480).

Em se tratando de análises sobre a educação da população negra em Goiás, numa perspectiva histórica, há a pesquisa de Fernanda Franco Rocha intitulada *Cultura e educação de crianças negras em Goiás: (1871-1889),* nela a autora, demarcando como período histórico a regulamentação da lei do ventre livre em 1871 até a proclamação da República em 1889, procurou compreender como foi a inserção da criança negra (do nascimento aos quatorze anos) na escola. A autora afirma ter utilizado como fontes: manuscritos e impressos de arquivos, relatórios, pareceres e leis do período pesquisado. Os dados da pesquisa mostram que o regulamento do ensino primário e secundário da instrução pública em Goiás, elaborado em 1884, proibia a matrícula dos escravos e que, após a lei do ventre livre, houve omissão, pois constam apenas dois estabelecimentos que foram criados para atender às crianças negras: a Colônia Orfanológica Blasiana e a Companhia de Aprendizes Militares. A autora sugere que apenas umas quinze crianças negras foram atendidas pelo primeiro e, no segundo, consta um único registro. Foi constatado ainda que a educação oferecida se destinava à formação de mão de obra, uma vez que se assentou no ensino agrário e na formação militar, respectivamente.

Fazendo um estudo sobre o estado da arte da história da educação em Goiás, Valdez e Barra (2012) localizaram somente uma dissertação de mestrado que aborda estudos sobre a educação das crianças negras em Goiás. Nos livros de história da educação de Goiás, as informações sobre a escolarização da população negra é praticamente ausente.

Sobre a inserção da população negra nas escolas goianas Bretas (1991) menciona a existência de um professor mestiço que iniciou suas atividades em Vila Boa a partir de 1788 e que encontrou dificuldades em se ordenar padre devido a sua condição de mestiço. Segundo o autor, nos registros desse professor de Gramática Latina aparece a palavra 'substituto' mesmo não tendo à cadeira um professor titular. Fato que só poderia ser explicado pela sua condição de mestiço. Até onde foi possível verificar, essas são a únicas informações disponíveis sobre a inserção da população negra no sistema formal de educação em Goiás.

Em outra produção de história da educação em Goiás, Silva (1975, p. 57) falando sobre o ensino particular e o público no século XIX, destaca o ensino promovido por pessoas idealistas e entre elas destaca a "escola noturna destinada ao ensino de primeiras letras dos meninos pobres escravos, mantida pela Sociedade São Vicente de Paulo" (lamentavelmente a autora não menciona a fonte de tal informação). Ainda sobre a educação da população negra há mais um trecho:

> Abertas durante todo o ano letivo, as matrículas, até a abolição, eram franqueadas apenas às pessoas livres. Ao lado dos escravos, impedidos estavam, também, de freqüentar escolas públicas os portadores de moléstias contagiosas e os não vacinados. Libertos os negros, deveriam, ao lado dos brancos, compor o contingente a povoar as salas de aula. No entanto, destituídos da mais elementar tradição escolar, vivendo numa falta quase total de meios pecuniários que lhes possibilitassem arcar com as despesas da educação da prole, e sem contar com maiores oportunidades oferecidas pela sociedade, o analfabetismo era o natural no meio dos recém-libertos. Em geral, aos bancos escolares acorriam a classe média e a alta da sociedade. Nos bons tempos, os mais aquinhoados davam-se até o luxo de designar uma mucama para acompanhar os filhos à escola. Cuidado levado religiosamente a termo quando se tratava da acompanhar uma menina. (Silva, 1975, p. 78).

O fato é a literatura especializada em história da educação de Goiás, assim com a pesquisa científica não tem dado a atenção que julgamos ser necessária as condições e de inserção da população negra ao sistema de ensino.

Considerações finais

Ao nosso ver é de extrema importância que a história da educação recupere de forma inequívoca a presença dos negros nos diferentes momentos de constituição do processo educacional, nos quais eles têm se destacado nas mais variadas funções: na condição de aluno, de professores em diferentes instituições que se ligaram à educação.

Para isso, é preciso recuperar diferentes fontes históricas que muito poderia nos ensinar sobre a escolarização dos negros brasileiros. É preciso, além disso, superar leituras reducionistas que impossibilitam pensar as questões relacionadas às classes sociais e às minorias. Isso significa compreender que qualquer análise que focalize somente a situação do negro sem relacioná-la com o contexto histórico e cultural é reducionista. Por outro lado, subtrair o preconceito e as discriminações dessa realidade priorizando tão somente modificações no modo de produção da vida material também se configura em reducionismo. Concordamos com Cheptulin (1982, p. 287) quando afirma que o singular não existe em si mesmo independente do geral, mas unicamente em ligação orgânica com ele.

Só uma postura assim será capaz de recuperar a trajetória histórica da população negra brasileira evidenciando suas lutas, suas conquistas, as restrições que lhe foram impostas, ou seja, a história da educação da população negra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. "Negrinhos que por ahi andão". Crianças negras na escola no final do século XIX na cidade de São Paulo. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002, Natal. *Anais*... Natal: UFRN, 2002.
2. BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarilio. Educação Jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80 n. 196, set./dez. 1999, p. 472-482.
3. BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Coleção Documentos Goianos, n. 2. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.
4. CHEPTULIN, A. *A dialética materialista*: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa- Omega, 1982.
5. CRUZ, Mariléia dos Santos. A educação dos negros na sociedade escravista do Maranhão Provincial. *Revista Outros Tempos*, v. 6, n. 8, p. 110-129, dez. 2009,
   _____. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
6. _____. *A história da educação*: uma abordagem sobre a escolarização de afro-brasileiros. 2001. Disponível em:http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t0256840543579.PDF.
7. CRUZ, Paulo Divino Ribeiro da. *A influência do racismo na educação Matogrossense na transição do século XIX ao XX*. 2009, 172p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.
8. FONSECA, Marcus Vinícius. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. 2007, 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.
9. _____. O predomínio de negros nas escolas das Minas Gerais no século XIX. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 585-599, 2009.
10. LUZ, Itacir Marques da. *Compassos Letrados*: profissionais negros entre instrução e ofício no Recife (1840-1860). 2008, 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
11. PINTO, Regina Pahim. Raça e Educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992.
12. REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. *Práticas sociais relativas às crianças negras em impressos agrícolas e projetos de emancipação de escravizados (1822-1888)*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.
13. ROCHA, Fernanda Franco. *Cultura e educação de crianças negras em Goiás*: (1871-1889). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
14. SANTOS, Mariléia. *A história da educação*: uma abordagem sobre a escolarização dos afro-brasileiros. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt2. Acesso em: 20 jul. 2012.
15. SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo. *Tradição e renovação educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente. 1975.
16. VALDEZ, Diane; BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. História da educação em Goiás: estado da arte. *Revista de Educação Pública*, v. 21, n. 45, p.105-125, jan./abr. 2012.

02

A IMPLEMENTAÇÃO DE DISCIPLINAS DE ERER NA UFG: DIFERENTES INTERPRETAÇÕES DO QUE DIZ A LEGISLAÇÃO

Cristiane Maria Ribeiro (IF Goiano)
Mariana Cunha Pereira (FE/UFG)
Coordenadoras e vice coordenadora do Núcleo de Estudos Afrodescendente e Indígena/UFG.

Resumo

O texto aqui apresentado traz uma discussão sobre a implementação da disciplina de Educação das Relações Etnico-Raciais/ERER fundamentando o contexto soiciopolítico do Brasil o qual faz surgir esse tema; a legislação que surge com as reformas educacionais dos anos 90 e como de fato essa discussão está se dando na Faculdade de Educação/FE e na Universidade Federal de Goiás. Finaliza apontando o desconforto entre os que apóiam a introdução da disciplina nos currículos como componente curricular obrigatório e os que defendem que a temática seja tratada apenas de modo transversal, por fim apresenta a Ementa da disciplina que propõe fazer parte do currículo de Pedagogia.

Contexto Sociopolítico da Discussão

Este texto tem como objetivo principal explicitar as determinações legais sobre a inclusão das discussões acerca das Relações Étnico-raciais nos cursos de formação de professores. Tal explicitação se faz necessário no contexto o qual nos encontramos nesse momento na Faculdade de Educação / FE da Universidade Federal de Goiás / UFG em que estamos vivenciando um reajuste no currículo de Pedagogia. Neste momento a demanda por uma disciplina de Educação das Relações Étnico-Racial / ERER foi colocada como parte das exigências para este reajuste.

Ainda na administração do mandato de 2012 a 2013 da direção da FE foi solicitado ao Núcleo de Estudos Afrodescendente e Indígena/NEADI uma explicitação sobre os fundamentos de inserir uma disciplina com esta discussão no currículo, uma vez que a partir dali seriam organizadas as comissões do reajuste curricular. Desse modo, foi atendida essa solicitação com a organização de uma coopilaçao dos pontos mais significativos da legislação da área de educação que trata do tema. E o referido trabalho deu subsídios para que organizássemos este texto a fim de que possamos trazer ao GT – de ERER da ANPEd /Centro-Oeste como está se dando o debate no interior da UFG que pode ou não visibilizar à discussão sobre a diversidade étnica e cultural a partir de disciplinas específicas.

A UFG nesse sentido realizou uma reunião da PROGRAD com coordenadores de curso, secretários dos cursos, representantes dos Núcleos Docentes Estruturantes/NDEs e direção das unidades acadêmicas, para entre outros aspectos da organização curricular e do novo ano letivo (2014) apresentar a necessidade em cumprir a legislação pertinente à discussão de ERER nos cursos de

Licenciatura. A partir daí as coordenações levaram para o interior de suas unidades a discussão que culmina com a necessidade de atender as leis, resoluções e pareceres instituídos. E, por conseguinte, surge à discussão no interior da FE, o que vamos explicitar após situar o que nos fundamenta a partir da legislação. É bom lembrar que independente da discussão se colocar agora, algumas unidades já ofertam disciplinas de ERER na modalidade de Núcleo Livre, relacionadas a interesses específicos da área científica do professor proponente. A exemplo: Educação e diversidade; Antropologia da Educação (FE), Educação das Relações Étnico-Raciais (FL). Espacialidades e Culturas Africanas e afro-brasileiras; Tópicos em Geografia Regional África (IESA); (só pra citar algumas pesquisadas).

O Que nos diz, portanto, a Legislação sobre a implementação das disciplinas de ERER:

Procuramos em leis, documentos e diretrizes oriundos da esfera governamental indicações de como deve se organizar os cursos de formação para promover uma educação que considere a diversidade racial e cultural do país. Analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 01/2004), o decreto 6755/2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o documento Contribuições para a implementação da Lei 10.639/2003 e o Plano Nacional de Educação. Esses documentos são todos circunscritos à área de educação.

Vamos nos ater diretamente aos trechos ou determinações dessas leis e orientações para a formação de professores sem fazer um preâmbulo sobre a problemática enfrentada pelos negros ou por membros de minorias culturais dentro das escolas por consideramos que isto já é "sabido" e também pelo caráter prático deste texto. Desse modo, a pretensão neste momento é defender a necessidade do acréscimo de discussões sobre a diversidade cultural e racial nos cursos de formação de professores.

A LDB 9394/96 traz em seu art. 26 a determinação de que o "ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia". Esse documento determina ainda no art. 79 que "o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'". (LDB, 1997).

No entanto, em 2003, a LDB foi **alterada pela lei nº 10.639/2003** em todo o território nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica.

Essa lei foi regulamentada pela **resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**, do CNE que instituiu as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Analisando as diretrizes fica explícita "a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las" (BRASIL, 2004, p. 17). O documento determina, entre outras coisas, que sejam introduzidas nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação as análises das relações sociais e raciais no Brasil; os conceitos e suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; a inclusão de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da história e cultura afro-brasileira e africana. Também ressalta a importância de incluir a discussão sobre a questão racial como parte integrante da matriz curricular dos cursos de licenciatura para educação infantil, anos iniciais e finais da educação fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como dos processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior (BRASIL, 2004, p. 23).

Dessa forma, as instituições educacionais ficam assim obrigadas a providenciar a "inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra" (BRASIL, 2004, p. 24).

A resolução CNE/CP 01/2004 que institui as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana evidencia a necessidade das instituições de ensino superior incluir conteúdos relativos às questões raciais. No art. 1º, § 1º do documento consta que "as instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como contemplarão questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes". O § 2º alerta que o cumprimento das diretrizes "será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento".

Outro documento que foi objeto de nossa atenção é o **Plano Nacional para a Implementação das Relações Étnico-raciais** que tem como objetivo esclarecer as formas pelas quais serão

implementadas as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2003[183]. Este documento alerta que deve haver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país, devendo-se criar Programas de Formação Continuada Presencial e a distância de profissionais da educação com base nas DCNs para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (p. 22).

O documento alerta ainda para o fato de que a estrutura curricular dos cursos deve-se embasar nas DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; que os cursos deverão ser desenvolvidos na graduação e também nas modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização em instituições legalmente reconhecidas e que possam emitir certificados.

Esses cursos de formação devem ainda "ter conteúdos voltados para contemplar a necessidade de reestruturação curricular e incorporação da temática nos Projetos Político- Pedagógicos das escolas, assim como preparação e análise de material didático a ser utilizado contemplando questões nacionais e regionais" (BRASIL, 2009, p. 25).

O Plano Nacional para Implementação das Relações Étnico-raciais traz uma série de ações que são atribuições do governo federal, dentre elas: incluir a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as DCNs para Educação das Relações Étnico-raciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana; incluir como critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores o cumprimento do disposto no art. 1º, § 1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004[184].

Segundo O Plano Nacional para Implementação das Relações Étnico-raciais, são atribuições das instituições de ensino superior: incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação; desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes; dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo

[183] O texto do parecer CNE/CP 03/2003 não é aqui pormenorizado porque ele é igual ao texto das DCNs para a Educação das Relações Étnico-raciais e História da áfrica e Cultura Afro-brasileira e Africana, ou seja, é uma versão preliminar.

[184] A redação do artigo é a seguinte: "As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004." (Parecer 03/2004).

formação adequada aos professores sobre história e cultura afro-brasileira e africana; desenvolver nos estudantes de cursos de licenciatura e formação de professores habilidades e atitudes que os permitam contribuírem para a educação das relações étnico-raciais, com destaque para a capacitação dos professores na produção e análise critica de livros, materiais didáticos e paradidáticos (BRASIL, 2009, p. 38).

Em relação ao ensino superior, o plano aponta como ação norteadora: fomentar o apoio técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e as modalidades de ensino para a educação das relações étnico-raciais.

Foi também objeto de nossa atenção o documento ***Contribuições para a implementação da Lei 10.639/2003,*** no qual as determinações para a educação superior prevêem a "necessidade de mudanças substanciais na política de formação inicial e continuada para profissionais de educação e gestores que deverá, de acordo com as prescrições e orientações normativas, contemplar o estudo da diversidade étnico-racial" (p. 29) e pauta-se nas DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como um dos eixos das políticas de formação inicial e continuada dando-lhe um tratamento mais sistêmico (BRASIL, 2009, p. 29).

Está explícita nesse documento a necessidade de "criação pelo MEC e pelos sistemas de ensino de Programas de Formação Continuada de Professores, Gestores e Profissionais da Educação com base nas DCNs para Educação das Relações Étnico-raciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Também está prevista a oferta de formação continuada presencial e/ou semipresencial, assim como a adequação dos programas de formação com base nas DCNs.

O decreto 6755/2009 que institui a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica** disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, como também aponta algumas demandas para os cursos de formação no tocante à inserção de discussões relativas à diversidade cultural e racial no art. 3º e no art. 11.

O art. 3º assegura a necessidade de:

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

O art. 11 do documento prevê o fomento de:

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos.

O **PNE** contém diversas orientações para a inclusão de discussões sobre a diversidade em todos os níveis e modalidades de educação, de forma semelhante ocorre com os demais documentos aqui apresentados os quais apontam ações circunscritas aos cursos de formação de professores, dentre elas:

. fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantida consulta prévia e informada;

. implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

. expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculada ao sistema sindical de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública para os segmentos populacionais considerados;

. implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

Por fim, gostaríamos de elencar um documento que, a despeito de não ser uma lei da esfera educacional, mas se considerado gera impacto nos cursos de formação de professores - a lei federal nº 12.228/2010 ou o Estatuto da Igualdade Racial - cujas determinações devem ser transcritas:

Art. 11, § 2º - O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico.

Art. 13 - O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior público e privado, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico para a formação docente baseados em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.

A discussão no interior da FE E DA UFG

Para fazer jus ao titulo do artigo, se faz necessário explicar que apesar do ponto de partida desta análise ser a FE, há uma co-relação de informações que permeiam o âmbito da universidade, via PROGRAD e, também, à inserção da unidade FE, por meio de seus professores, em outras unidades acadêmicas por estarmos presentes em diferentes licenciaturas.

De acordo com o que foi citado nas reuniões de planejamento da FE e da Faculdade de Educação Física e Dança foi alertado na referida reunião com a PROGRAD que os ajustes dos currículos deveriam incluir as disciplinas de ERER em especial por causa do processo de avaliação que os referidos cursos teriam nesse ano. Fazendo-se referência ao 2º parágrafo do Art.01 da resolução que institui as DCNs para as relações étnico-raciais.

Porém, o grande conflito que vem permeando às discussões na UFG é de que modo essa temática, aqui denominada ERER, virá compor os currículos de Licenciatura haja vista alguns argumentos que elencamos a partir das discussões:

1. Como a UFG poderá incluir essa temática em cursos que não possuem professores que tragam em suas trajetórias acadêmicas tais discussões?
2. A interpretação por alguns professores que estão à frente de NDEs ou a frente de coordenações de cursos, ou que estão em cargos de confiança relacionados às licenciaturas ~~que~~ compreendem ser este um tema transversal. E que poderá ser ajustado como conteúdos no interior de disciplinas que já existem no currículo;
3. De que modo a UFG poderá contemplar esta temática como uma disciplina? Diante as demandas de outras temáticas tão e quão importantes a serem propostas no currículo, a exemplo da educação especial e da educação ambiental;
4. E em que modalidade na organização curricular da UFG poderia ser esta disciplina ofertada? Se uma disciplina obrigatória, optativa ou na versão de núcleo livre?

Observe-se pelos argumentos acima elencados que a necessidade de haver a inclusão da disciplina no interior dos currículos de licenciatura já está posta, talvez seja muito mais pelo que se entendeu sobre o peso no processo da avaliação dos cursos perante o que diz o parágrafo 2º do Art. 01 da resolução nº1 que institui as DCNs, do que se deveria entender da importância sociocultural da temática na formação de professores da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Mas, o fato é que mesmo assim a demanda por disciplinas de ERER nos cursos de formação de professores está posta e cria um campo de conflito por meio dos elementos que surgem no interior da discussão apontando dificuldades ou impossibilidades, dúvidas e receios sobre a oferta dessa disciplina.

Discutir sobre a inclusão de uma disciplina de ERER no currículo da graduação é um modo de desmistificar os elementos discursivos apontados nos debates que surgiram até agora na FE e em outras unidades da UFG. E isso nos levará a entender os argumentos apresentados, até então.

Assim vejamos. O primeiro argumento, que levanta a discussão sobre "...a UFG não ter professores que tragam em suas trajetórias acumulo de produção e discussão sobre essa temática". Embora se constitua um argumento contra que se apresente ao currículo as disciplinas de ERER, concorre ao contrário para fundamentar a necessidade premente de inserir tais disciplinas, posto que foi por não ter oportunidade de estudar esses conteúdos que não tivemos esses profissionais até, então, na universidade. Por conseguinte, a presença deles poderá nos ajudar a superar que as novas gerações não tenham essa lacuna em sua formação. Por outro lado, é exatamente esse argumento que contribui para desqualificar o segundo argumento que se opõe (ou adia) a instituição de disciplinas de ERER, qual seja: "A interpretação por alguns professores que estão à frente de NDEs ou a frente de coordenações de cursos, ou que estão em cargos de confiança relacionados às licenciaturas que compreendem ser este um tema transversal. E que poderá ser ajustado como conteúdos no interior de disciplinas que já existem no currículo". Para tanto basta que se faça a pergunta: Quem serão os professores que farão tal transversalidade? Dito de outro modo: Como fazer transversalidade sobre algo que não conhecemos? Nesse sentido, o que precisamos é de novos professores que tragam essa discussão de ERER para o interior da universidade.

Talvez seja melhor sair da zona de conforto, e enfrentar à discussão apontando para a perspectiva de ocupação de espaço posto que em ultimo sentido é o que esse tema propõe. O currículo como território a ser ocupado, lugar a ser vivenciado, espaço a ser reivificado. Se o currículo é um campo de conflito (Arroyo, 2011) o que nos impede de visibilizar esse conflito trazendo para o interior

de nossos cursos um lugar para as disciplinas de ERER? Vamos discutir, então, os dois últimos argumentos que de modo mais efetivo desnudam o currículo como território. E, por isso mesmo, nos tira da zona de conforto, qual seja aquela que nos impede de ouvir as vozes que batem a porta da escola, em forma de conteúdos e acabam por objetivar os conceitos de currículo que, nos últimos anos, estão sendo discutido, reelaborado e redefinido pelos especialistas.

É o que parece ter ocorrido com os componentes curriculares que discutem as novas tecnologias e libras? A assumência por parte da universidade em alguns currículos dos cursos superiores sobre esses dois campos de debate foi instituída também por normativas, a segunda temática em forma de Lei[185], a primeira pela emergência do que se tornou a linguagem tecnológica na relação mundo do trabalho e formação escolar.

O terceiro argumento traz a preocupação com outras disciplinas que tanto quanto ERER também demandam ser incluídas no currículo, são elas: educação especial e educação ambiental. De novo a discussão passa por uma tomada de posição sobre o currículo. A essa altura da reflexão talvez seja melhor dizer de quais conceitos de currículo estamos falando. A partir de Moreira (2007) dizer que:

> Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: **a)**os conteúdos a serem ensinados e aprendidos**; b)**as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; **c)**os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; **d)**os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; **e)**os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (2007, p. 38).

As várias formas de falar do currículo impõem à reflexão de que "estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes." (2007,p.38).

Desse modo, assumir que a UFG precisa rever seus currículos para esses novos temas que refletem as experiências vivenciadas nas relações sociais, e assim aparecem como conteúdo escolar, é tão somente reconhecer a relação teoria/prática, a relação entre concreto e abstrato, a relação entre escola e sociedade.

Contudo, o quarto argumento já pode ser visibilizado pois trata da operacionalização da inclusão das disciplinas. Se o currículo pode ser rediscutido, reinventado, esta questão de como operacionalizar a disciplina de ERER fica por conta do modo de reajustar os novos conteúdos

[185] Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO COMPONENTE CURRICULAR

curriculares em forma de novos componentes curriculares. Sem dúvida temos que reajustar os currículos para dar vez e voz a esses conteúdos por que eles são constitutivos da experiência humana, que hoje se visibiliza e busca um lugar.

Trata-se de incluir as disciplinas de ERER, de educação ambiental, de educação especial na formação de nossos estudantes que mais do que nossa geração irão vivenciar experiências de processos educativos com sujeitos que trazem em seus corpos a síntese dessas temáticas. Melhor recorrer a Arroyo quando diz:

> Vivemos um impasse na sociedade que chega à docência, ás escolas e aos currículos. De um lado, na medida em que aumenta a diversidade social e cultural dos coletivos que lutam pela emancipação social somos obrigados ao reconhecimento da diversidade de sujeitos autores de experiências diversas. Tentar sintonizar os saberes escolares com esse movimento será uma forma de enriquecer os currículos e a docência. (Arroyo: 2011, p. 124).

Em busca de novas considerações...

Enfim esperamos ter mostrado com essa coopilação de leis que é imperativo para que as instituições de ensino superior incluam nas matrizes curriculares "um lugar" para as discussões relativas à diversidade racial e cultural.

E, com a reflexão proposta chamamos a todos a buscarmos sugestões quanto a essa contenda que demonstra o quanto o conflito da multiculturalidade está presente no currículo. E, enfim, para somar colocamos como continuidade deste texto uma proposta de EMENTA[186] bem como de bibliografia para suscitar ainda mais o debate.

DOCUMENTOS ANALISADOS

1. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996.
2. _____. Lei nº 10639, de 9 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". Brasília, DF, 9 jan. 2003.
3. _____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC,2004.
4. _____. Ministério da Educação. Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Lei 10639/2003. Brasília, 2008.
5. _____. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC, 2004.
6. _____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008.

[186] A referida EMENTA aqui proposta parte da EMENTA da disciplina que a Profª DRª Luciana Oliveira já vem desenvolvendo na disciplina de ERER na Faculdade de Letras. Esta proposta de EMENTA está em discussão em nossa faculdade.

7. _____. Decreto 6755/2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - no fomento a programas de formação inicial e continuada. Brasília. 2009.
8. _____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2009.
9. _____. Ministério da Educação. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Redação Final do Projeto de Lei nº 8.035-B, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

Referências:

1. MOREIRA, Antonio Flavio e CANDAU, Vera M.. "Currículo, Conhecimento e Cultura". In: BRASIL. **Indagações sobre currículo.** Brasília: MEC/SEB. 2007.
2. ARROYO, Miguel G.. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis;RJ: Editora Vozes, 2011.www.mec.gov.br

EMENTA Sugerida e apresentada nas reuniões do Núcleo Docente Estruturante da FE:

A construção sociocultural e histórica do racismo. Os conceitos de raça, racismo, etnia e etnicidade. Sistemas de classificação de cor e raça em uma perspectiva comparada (Brasil e outros países). Estereótipos, preconceito e discriminaçãoracial.Arelaçãoentreasclassificaçõesraciaiseasformasderacismo.Asespecificidadesdadesigualdade étnico-racial no cenário das desigualdades no Brasil. O estudo do impacto da desigualdade étnico-racial nos currículos, no material didático e no ambiente escolar. Propostas para uma educação anti-racista (possibilidades de construção a partir das Práticas como Componentes Curriculares)

Bibliografia Básica:

1. BELL HOOKS. *Alisando o Nosso Cabelo*. Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005.
2. CABEIRA, Olga. "As representações sobre as religiões afro-brasileiras no ensino médio – Goiânia e Aparecida de Goiânia (GO)". In: MEC/SECAD. *Dimensões da inclusão no ensino médio*: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: SECAD, 2006.
3. DIAS, Luciana de Oliveira. Desigualdades Étnico-raciais e Políticas Públicas no Brasil. *Revista da ABPN*. Vol. 3. nº 7. Mar. Jun./2012. pp. 07-28. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/286/187>
4. BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO, 2013.
5. GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
6. LEIS FEDERAIS: 10.639/03 e 11.645/08 - Obrigam o ensino de História da África, Cultura Afrobrasileira e Indígena.
7. MEC/SECADI. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.
8. MEC/SECAD. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
9. MUNANGA, Kabengele (Org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.
10. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e Ações Afirmativas*: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.
11. GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

12. PINHO, Osmundo & SANSONE, Lívio (orgs.). *Raça:* novas perspectivas antropológicas. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia, EDUFBA, 2008.
13. SILVA, Marilena da & GOMES, Uene José. (Orgs). *África, Afrodescendência e Educação*. Goiânia: Editora da UCG, 2006.

Bibliografia complementar:

1. APPIAH, Kwame Anthony. *Na Casa de Meu Pai. A África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
2. BENTO, Maria Aparecida. *Cidadania em preto e branco:* discutindo relações raciais. São Paulo: Ática, 2004.
3. CARVALHO, José Jorge. *Inclusão étnica e racial no Brasil - a questão das cotas no Ensino Superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2005.
4. EMERSON, Renato & LOBAT O, Fátima. *Ações Afirmativas. Políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
5. FANON, Frantz. *Pele Negra, máscaras brancas*. Tradução de Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.
6. GILROY, Paul. *O Atlântico Negro*. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: UCAM, 2001.
7. GOFFMAN, Erving. *Estigma*: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
8. GONZALES, Lélia & HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
9. HALL, Stuart. *Da Diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
10. HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
11. KI-ZERBO, J. (org.) *História Geral da África,* vol.1, São Paulo: Ática/Unesco, 1982.
12. LARAIA, Roque de Barros. *Índios e castanheiros; a empresa extrativa e os índios no Médio Tocantins*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
13. MEC/SECAD. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
14. MEC/SECAD. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.
15. MEC/SECAD. *Gibi Quilombos*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.
16. MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*. Petrópolis; RJ: Vozes, 1999.
17. NASCIMENTO, Abdias. Exploração da mulher africana. In: _____. *O genocídio do negro brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
18. OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria Ltda, 1998.
19. RIBEIRO, Darcy. *O índio e a civilização: integração das populações indígenas no Brasil moderno*. Petrópolis: Vozes, 1979.
20. RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira (et al)(org.). *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola*. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.
21. SANTOS, Rafael dos. *Negritude virtual: educação, internet e identidade*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2002.
22. SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

03

LINGUAGEM DE CINEMA COMO INSTRUMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DA ADESJOVEM

Robson Malacarne
Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Avançado Viana
robsonmalacarne@gmail.com

Introdução

A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam, apoiados no exercício da autoridade. Considera-se que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares. Bourdieu (1989) afirma que toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. Num primeiro sentido, na medida em que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas estão na base do poder arbitrário, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural. Num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e inculcar certas significações, convencionadas pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma Ação Pedagógica, reproduz a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe, opera objetivamente, através de seu arbitrário cultural.

Diante deste cenário, encontram-se as juventudes. A juventude vive um período de transformações, que envolve questões importantes como a escolha de uma profissão, a conquista do primeiro emprego, o desafio do vestibular, a orientação sexual e a necessidade de afirmação diante do grupo de convivência (GROPPO, 2000). Devido a esta condição, marcada por decisões voltadas para o futuro, tende-se a julgá-la como um período de vida transitório, sem grande importância em si mesma, pois se entende que todas as suas ações devem ser direcionadas ao vir a ser e a preparação para o mundo adulto, tal julgamento equivocado da Escola, reproduzido por seus profissionais, acaba por dificultar o conhecimento da multiplicidade de perfis e questões específicas dos jovens e resulta nas práticas da violência simbólica.

O presente estudo busca discutir como a linguagem do cinema pode oferecer caminhos para desconstruir a violência simbólica e suas diversas formas de manifestação no universo escolar. Como aporte de análise do trabalho, assume-se a desconstrução de Derrida, compreende-se que a trajetória de vida das juventudes é marcada por traduções, que podem colaborar ou não para a reprodução da violência simbólica. Assim, no texto a seguir, em um primeiro momento, problematiza-se o

empreendedorismo social como meio de ler o comportamento juvenil e desenvolver suas habilidades. Em um segundo passo, demonstra-se que a aprendizagem social favorece o desenvolvimento da juventude.

Na terceira fase do texto assume-se a desconstrução como modo de compreender as traduções e discursos das juventudes, e por fim estuda-se a trajetória da ADESJOVEM que, por meio da linguagem do cinema e do Projeto A Juventude Quer Mais, buscou discutir a violência simbólica e os direitos humanos.

O Incentivo ao Empreendedorismo como modo de Desenvolvimento das Juventudes?

Os projetos sociais desenvolvidos por Organizações Não Governamentais (ONGs) no campo da formação empreendedora, são compreendidas na literatura como Empreendedorismo Social – *Esocial* (Oliveira, 2004). O resultado de suas iniciativas são motivadas pela transformação da realidade, na qual o desenvolvimento social e comunitário são objetivos a serem alcançados. Neste sentido, o foco de atuação do *Esocial* é a busca de soluções para os problemas sociais (MELO NETO; FROES, 2002). Diante dessas especificidades, o desenvolvimento de competências no segmento de atuação das ONGs, ocorre, por meio da participação dos associados e beneficiários das entidades nos projetos, que provocam o sujeito a reconhecer oportunidades, atuar em rede, e tomar atitudes inovadoras a partir dos cenários identificados (MAMEDE; MOREIRA, 2005).

Para cumprir com este propósito os projetos precisam envolver os jovens em trabalhos colaborativos, que possibilitem criar soluções e gerar impactos na sociedade (MILLER; WESLEY; WILLIANS; 2012). Segundo Filion (2003), a educação empreendedora desenvolvida nessas iniciativas, precisa compreender às constantes mudanças que ocorrem na sociedade de modo a realizar projetos que respondam aos desafios do cenário atual, assim, os jovens aprendem a agir a partir das dificuldades e potencialidades do local que esta sendo implantado o projeto. Deste modo, as iniciativas voltadas ao desenvolvimento de jovens empreendedores precisam identificar as habilidades que o jovem possui, demonstrando como a sua ação inovadora pode colaborar com o desenvolvimento social, econômico e ambiental, e como ele deve gerenciá-la para crescer e gerar impacto na sociedade (DORNELAS, 2001).

Aprendizagem Social como Estratégia Para o Desenvolvimento de Juventudes

A Aprendizagem Social compreende que o desenvolvimento das pessoas se relaciona a prática cotidiana do indivíduo permeada por questões formais e informais, sendo necessário integrar a prática

formativa aos problemas diários do aprendiz, considerando suas diversas interações neste processo formativo. Entre os questionamentos apresentados encontra-se a crítica a Teoria da Aprendizagem Individual no que tange a sua maneira de compreender o sujeito, isolado da organização, sem reconhecer a importância do contexto no processo da aprendizagem. Em seu estudo Elkjaer (2003) revisa teorias da Aprendizagem Organizacional, destacando a proposta integradora da Teoria da Aprendizagem Social que valoriza os processos de participação e a interação do indivíduo como o lócus da aprendizagem. Jacobi, Granja e Franco (2006) concordam com esta proposta e defendem que a aprendizagem deve compreender as relações que se estabelecem neste processo e as implicações para os indivíduos envolvidos.

Considera-se o indivíduo como sujeito que interage com os outros, em um processo de aprendizagem, na qual o conflito com os valores e conceitos do meio que se esta inserido é constante. Elkjaer (2003) ainda destaca estratégias que estão inseridas na aprendizagem social e devem ser valorizadas nessa discussão: estratégia da negociação, estratégia da participação e estratégia da implementação. No que se refere à estratégia da negociação, valoriza-se a criação de espaços para o desenvolvimento de processos criativos de ação interativa por meio da análise de situações problemas, escolhas estratégicas e acordos com visões compartilhadas. Sugere-se como estratégia de participação nos espaços e arenas de negociação nos quais participam grupos de interesse trabalham de forma coletiva para entender a natureza de um problema comum. Assim, a estratégia de implementação é alcançada quando a aprendizagem social modifica as representações do indivíduo nas ações cotidianas que este desenvolve, capacitando-o para analisar e refletir sobre as interações e as consequências de suas práticas na sua rede de relações. Nesse sentido os indivíduos só serão capazes de lidar com as questões ambientais e sociais se forem envolvidos em ações concretas que os preparem para lidar com a complexidade do DS.

A desconstrução de Derrida como caminho para compreender as "traduções" das juventudes

Optar pela proposta de desconstrução de Derrida enquanto percurso analítico significa assumir uma postura metodológica que favoreça a compreensão dos discursos das juventudes enquanto espaços de traduções e ambiguidades (Cooper & Burrel, 1988). Descontrução "é um modo de tomar posição, em seus trabalhos de análise, no que diz respeito às estruturas políticas e institucionais que constituem e regulam nossas práticas, nossas competências e nossos desempenhos" (Derrida, 1999, p.108). Nesta pesquisa, isso significa estudar as iniciativas da ADESJOVEM de modo a identificar as estruturas políticas e institucionais que servem de referência para as traduções ocorridas no percurso do projeto A Juventude Quer Mais. Ressalta-se que a tradução neste estudo é lida à luz da

discussão de Derrida sobre a relação entre configurações textuais na qual se assume uma contínua e inacabada interpretação de discursos (SISCAR, 2012, p.59). Destaca-se que foram entrevistados dois integrantes da Equipe de Gestão do Projeto A Juventude Quer Mais, denominados nesta pesquisa como Dirigentes. Além disso, valorizou-se as perspectivas de quatro jovens que participaram do processo, denominados Participantes.

A Experiência da ADESJOVEM

A Agência de Desenvolvimento Social Jovem (ADESJOVEM) surgiu em 2005 a partir de representantes de vários bairros da Grande Vitória que se uniram para pensar projetos para a juventude. Atualmente, o foco de atuação da ADESJOVEM se concentra na assessoria de instituições que trabalham com juventude. A assessoria desenvolvida pela ADESJOVEM compreende etapas como a identificação da cultura juvenil, desenvolvimento do planejamento de atividades e formação profissional e de direitos humanos. A ADESJOVEM participa do Conselho Estadual Juventude, que reúne grupos de jovens do município, o que facilita o diálogo com o grupo destinatário. Neste espaço também ocorre à participação de atores que possuem legitimidade junto ao segmento escolar. Além disso, a ADESJOVEM conta em seu quadro de diretoria e associados, com profissionais ligados a área de educação, professores, administradores, assistentes sociais, que possuem vivência e experiência no trabalho com jovens.

As atividades da ADESJOVEM são direcionadas aos grupos de jovens que necessitem de orientação para desenvolver os seus trabalhos de maneira mais sistemática e organizada. Como fruto deste trabalho a ADESJOVEM identificou, a partir do relato destes jovens, a dificuldade de permanecerem no espaço escolar, principalmente por falta de conhecimento destas instituições no que se refere a condição juvenil, marcada por especificidades e diferenças relacionadas a classe, faixa etária, gênero, questão racial, econômica etc. Foi a partir desta angústia que nasceu o Projeto A Juventude quer Mais, iniciativa que será detalhada a seguir:

Como a ADESJOVEM discute a violência simbólica? As traduções desenvolvidas por meio do Projeto A Juventude Quer Mais!

Toda a comunidade escolar é afetada pela problema da violência simbólica. Para responder a este tema complexo é necessário reconhecer os atores que estão envolvidos no contexto. Assim os educadores sociais formados pelos professores, pedagôgos, familares e alunos precisam ser sensibilizados para enfrentar este dilema, esta dupla função da escola, que assume um papel de referência positiva para as juventudes, espaço de convivência e aprendizagem, mas também

representa um universo de violências e reprodução de preconceitos. Uma das respostas da ADESJOVEM para este cenário escolar foi o desenvolvimento do projeto A Juventude Quer Mais.

A iniciativa surgiu a partir de uma inquietude de um dos membros da ADESJOVEM, Anselmo Rodrigues Loyola, morador do bairro Santana em Cariacica-ES. O produtor de audiovisual observou que a Escola Estadual Olímpio Cunha no bairro, estava desenvolvendo um projeto com os alunos na Disciplina de Artes, coordenado pelo Professor de Artes Visuais Evaldo Pereira. O objetivo da iniciativa era envolver os alunos na aula, por meio de atividades dinâmicas com oficinas de maquiagem, aprendizagem de técnicas de elaboração de roteiro, desenvolvimento de vídeos caseiros e fotos que refletissem o modo de pensar e agir do jovem, a respeito de algum problema enfrentado no bairro.

> Mais do que aula, o que nos chamava a atenção no projeto era a oportunidade de demonstrar as nossas ideias por meio de fotografia e de vídeos (Participante 1)

O projeto chamou atenção de Anselmo, e despertou sobre a possibilidade de contribuir mais diretamente com a iniciativa, colocando a serviço da escola os seus conhecimentos na área de produção audiovisual. Diante dessa inquietude realizou-se uma reunião com a Direção da Escola e o Professor Evaldo para estudar a melhor forma de efetivar a parceria com a ADESJOVEM. Na conversa o Professor Evaldo revelou um de seus objetivos: "sonho em transformar o engajamento dos alunos, e a experiência vivida por eles em um longa-metragem". O desafio inicial era definir o roteiro para o filme, a decisão precisava ser realizada junto com os alunos de modo a representar os anseios e as expectativas vividas por àqueles jovens. Segundo relato, isto aconteceu naturalmente, a partir de discussões em sala de aula, o Professor Evaldo havia partilhado com seus alunos as dificuldades enfrentadas por ele para alcançar o sonho de ser professor. Isto provocou estes jovens a pensar nos desafios da vida profissional, e refletir sobre a necessidade de se capacitar para realizar os seus sonhos e enfrentar as críticas das outras pessoas, foi a partir dessas discussões que nasceu o roteiro do filme Valentim. Um dos jovens participantes do projeto explica este processo,

> O filme Valentim conta a história de um jovem e as dificuldades para realizar o seu sonho, as cenas são gravadas na própria escola e procura valorizar os vários grupos de jovens que existem, buscamos refletir a realidade vivida pelos jovens que atuam como diretores e atores no filme (Participante 2).

Esta experiência vivida em Cariacica-ES motivou a replicação do projeto para o Centro Salesiano do Adolescente Trabalhador (CESAM) em Vitória-ES. A oportunidade de ampliar a experiência para esta instituição surgiu em uma roda de conversa realizada no Conselho Estadual da Juventude, que a ADESJOVEM é integrante. Nesta reunião foi validada a ideia de realizar o projeto no CESAM, visto que a instituição atende jovens da Grande Vitória, que é formado pelos municípios

de Vitória, Cariacica, Serra, Vila Velha, Fundão, Guarapari, envolvendo em torno de 1000 jovens beneficiários.

Conforme informações da instituição, o Centro Salesiano do Adolescente Trabalhador (CESAM) é um modelo de instituição salesiana mantida pela Inspetoria São João Bosco (ISJB). "O objetivo do Cesam é contribuir para o fortalecimento do vínculo e da convivência familiar e comunitária de adolescentes e jovens em vulnerabilidade, com a oferta de qualificação socioprofissional e inserção no mercado de trabalho". Atualmente essa unidade funciona nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Goiás e no Distrito Federal, atendendo a milhares de jovens e adolescentes com a oferta de ações de proteção social que viabilizam a promoção de seus direitos, a participação cidadã e o acesso ao mercado formal de trabalho.

O Dirigente da ADESJOVEM Sandayvit explica que para viabilizar a parceria com o CESAM-ES, algumas etapas precisaram ser trabalhadas, com o envolvimento de grupos específicos em cada fase:

1. Na primeira etapa reuniu-se a comunidade escolar para discutir e reconhecer o problema relacionado a violência simbólica.
2. Na segunda etapa os professores, pedagogos e alunos foram envolvidos de maneira mais direta por meio dos cursos de direitos humanos.
3. Na terceira etapa os alunos foram envolvidos nas oficinas de audiovisual.
4. Até que no Festival, A Juventude Quer Mais, busca-se que toda a comunidade escolar reconheça os avanços e projetos desenvolvidos pelos próprios jovens, tratando da temática.

Percebe-se que a metodologia utiliza estratégias lúdicas para envolver as juventudes, já que, por meio da produção de vídeos o aluno é provocado a pensar em seu projeto de vida, seus sonhos e objetivos. Segundo a Educadora Social Claudia Serafim a metodologia é caracterizada por três enfoques:

> 1 - Utilização de dinâmicas lúdicas para envolver os atores no projeto
> 2 - Reconhecimento do audiovisual como instrumento didático.
> 3 - Protagonismo e empreendedorismo são característica valorizadas em todo o processo. (Participante 3)

O intuito da iniciativa é que os atores participantes do projeto assumam o papel de disseminadores de uma cultura de paz no ambiente escolar, compreendido aqui como espaços de traduções e ambiguidades. Neste contexto, vários discursos se encontraram, resultando em experiências de conflito, entendidas neste estudo como oportunidade para ressignificação do espaço

escolar. Mais do que a interpretação coerente diante destes conflitos, buscou-se abrir lugar para as histórias e os roteiros desenvolvidos na comunidade durante o processo educativo.

> O legal de participar do filme, foi que nós aprendemos a trabalhar em grupo, a escrever uma história... aprendemos a filmar, e apesar de nossos conflitos, conseguimos colocar no papel e no filme, as nossas ideias, pois filmamos tudo na escola, a gente mesmo sendo os atores e diretores (Participante 4).

Pode-se compreender essa iniciativa dentro da discussão realizada por Elkjaer (2003) sobre aprendizagem social, o indivíduo no Projeto A Juventude Quer Mais foi considerado um sujeito que se desenvolve na interação com os outros. A estratégia de participação foi estimulada durante o processo, na medida em que o jovem precisou se dedicar a refletir sobre um problema vivido em sua história na escola, e a partir disso realizar decisões sobre fatos, aprendizagens e dificuldades a serem relatadas no roteiro do filme a ser escrito e filmado, na qual o próprio jovem é protagonista e roteirista.

Considerações Finais

Neste estudo buscou-se compreender a experiência da ADESJOVEM, por meio do estudo da iniciativa A Juventude Quer Mais. Neste percurso a busca por um modo adequado de dialogar com a comunidades escolar sobre violência simbólica envolveu mais do que um alinhamento de objetivos, mas o desenvolvimento de iniciativas com base no estudo das teias de relações que envolvem os associados e os beneficiários dos projetos realizados.

Essa ação priorizou o desenvolvimento dos sujeitos por meio da interação com os outros, compreendendo a teia de relações e realidades que envolvem o cotidiano das pessoas. Enfatiza-se que a aprendizagem vivenciada nestes espaços foi marcada pela prática e experiência, sendo proporcionado ao jovem a chance de refletir sobre a sua ideia, observando e buscando soluções para as dificuldades encontradas. A partir destas constatações, buscou-se sintetizar as práticas e estratégias experimentadas pela ADESJOVEM e as aprendizagens e dificuldades enfrentadas, por meio do quadro abaixo:

Quadro 1: Processo de Desenvolvimento das Juventudes promovida pela ADESJOVEM.

Ações de mobilização:	**Traduções sobre a escola reveladas no percurso**	**Aprendizagens e Dificuldades encontradas**
Ações já realizadas: • Reuniões com a comunidade escolar • Curso de Direitos Humanos	**Dilema:** A relação do jovem com o espaço escolar é marcado por dilemas e paradoxos.	**Aprendizagens:** • A linguagem do cinema integrada a discussão de direitos humanos com as juventudes favorecem a compreensão dos

• Curso de audiovisual com produção de vídeos sobre os dilemas, frustrações e sonhos vivenciados pelos jovens no cotidiano. **Ações a serem mobilizadas:** -Realização do Cine: A juventude quer mais, na qual os jovens apresentarão os vídeos desenvolvidos durante as oficinas.	Se por um lado o jovem reconhece violências simbólicas durante sua trajetória escolar, a instituição assume-se como lugar de encontro, acolhida, socialização e vivências. A experiência de contar histórias por meio da produção audiovisual proporciona oportunidade para o jovem repensar o espaço escolar e reconhecê-lo como lugar de desenvolvimento, no qual as diferentes perspectivas e traduções colaboram para a formação de um olhar plural sobre a vida.	discursos que reproduzem a violência simbólica. **Dificuldade:** • Transformar a compreensão da violência simbólica em mudanças efetivas nas estruturas políticas e institucionais que a disseminam.

Fonte: Elaboração dos autores a partir da referência teórica e da análise de dados.

Como exposto no quadro acima e discutido durante o artigo, com a participação dos jovens nos projetos, estes sujeitos foram expostos a contextos que favoreceram a compreensão sobre os discursos que reproduzem a violência simbólica. Isto se tornou possível devido às dinâmicas realizadas nas atividades, que provocaram o jovem a refletir sobre a história dos direitos humanos e as situações que representam violação destes direitos. Neste processo, a linguagem do cinema e o audiovisual assumem-se como instrumentos de ressignificação do espaço escolar, reconhecendo as diversas traduções que ocorrem no percurso como oportunidade para repensar as estruturas políticas e institucionais que disseminam a violência simbólica. Assim, a desconstrução destes discursos enfrenta dificuldades, visto que, a transformação da compreensão da violência simbólica em mudanças efetivas nas estruturas exige alteração do modelo disciplinar abrindo-o a metodologia representada, neste caso, pelo Projeto A Juventude Quer Mais.

Destaca-se, ainda, que esta previsto a realização do Cine: A juventude quer mais, na qual os jovens apresentarão os vídeos desenvolvidos durante as oficinas. Espera-se que este espaço configure-se como lugar de celebração e acolhida das diversas traduções e roteiros desenvolvidos pelos jovens por meio da produção audiovisual. Entende-se que a desconstrução de discursos e a ressignificação dos espaço escolar são processos lentos e graduais, a experiência deste projeto desenvolvido pela ADESJOVEM, representa um passo singular neste processo, rascunho de uma nova perspectiva escolar, na qual os sonhos e projetos de vida dos jovens sejam a linha guia deste percurso de transformação.

Referências

1. BOURDIEU, Pierre. "Sobre o poder simbólico" (cap. 1). "A força do direito. Elementos para uma sociologia do campo jurídico" (cap. 8). In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
2. COOPER, R; BURRELL, B. Modernism, postmodernism and organizational analysis: An Introduction. **Organization Studies,** v.9, n.1, 1988.
3. DERRIDA, J. **O Olho da universidade.** São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
4. ELKJAER, B. Social learning theory: learning as participation in social process. In: EASTERBY-SMITH, M., LYLES, M.A. (Ed.). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management.** Oxford: UK: Blackwell Publishing, p. 38-53, 2003.
5. FILION, L. F.; LAFERTÉ, S. **Carte routière pour um Québec entrepreneurial**. Montreal: HEC, 2003.
6. GROPPO. L. A. **Juventude:** ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
7. MAMEDE, M. I. de B.; MOREIRA, M. Z. Perfil de competências empreendedoras dos investidores portugueses e brasileiros: um estudo comparativo na rede hoteleira do Ceará. In: Enanpad: 2005. **Anais.** Brasilia/DF.
8. MELO NETO, F. P.; FROES, C. **Empreendedorismo social:** a transição para a sociedade sustentável**.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.
9. MERRIAM, S. B. **Qualitative research in practice.** Examples for discussion and analysis. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.
10. MILLER, T.L; WESLEY, C.L;WILLIAMS; D.E. **Academy of Management Learning & Education.** Educating the Minds of Caring Hearts: Comparing the Views of ractitioners and Educators on the Importance of Social Entrepreneurship Competencies. v. 11, n. 3, p. 349-370, 2012.
11. OLIVEIRA, E.M. Empreendedorismo social no Brasil: atual configuração, perspectivas e desafios – notas introdutórias**. Rev. FAE**, Curitiba, v.7, n.2, p.9-18, jul./dez. 2004.
12. SISCAR, M. **Jacques Derrida: literatura, política e tradução**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

04

TAMBORES E PRECONCEITOS DA RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE JOVENS

Cláudia Maria de Jesus Castro
PUC Goiás
claudia-mjc@hotmail.com

Profa. Dra. Orientadora: Cláudia Valente Cavalcante
PUC Goiás
cavalcante70@yahoo.com.br

Este artigo aborda o estudo de mestrado em Educação vinculado à linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, o qual se encontra em andamento. Surgiu do interesse em compreender os jovens de religião afro-brasileira e sua relação com a escola, espaço dito "laico". O objetivo geral é de investigar quem são os jovens de religiões afrodescendentes, os sentidos que atribuem à sua religião e à escola. Para atingir tal propósito, procurou-se delinear objetivos específicos, como: compreender a articulação entre estas religiões e o espaço "laico" da instituição de ensino; aprofundar os estudos sobre as juventudes e as religiões e entender suas matrizes afro-brasileiras no contexto escolar a despeito de todo um movimento de consolidação de políticas afirmativas de garantias de direito e de obrigatoriedade de ensino da história das culturas afro-brasileiras no âmbito escolar, com a lei 10.639/03.

O estudo tem como intuito problematizar aspectos relativos à juventude, os jovens de terreiros, os preconceitos da escola e da sociedade, com base na religião de matriz africana. No processo de construção do objeto de investigação vem sendo interrogado e constituindo à luz dos conhecimentos epistemológicos. Assim, pensando nesse entendimento, encontra-se em Borba (2010, p. 24) a assertiva sobre a questão do objeto a ser conhecido: "[…] Essa identidade é total, pois é ontológica e histórica. Ontológica no sentido que pesquisador e objeto a ser conhecido são seres humanos, portanto sujeitos de ideias, sentimentos e ações e histórica já que situa o sujeito pesquisador e sujeito objeto, na historicidade da realidade social".

A perspectiva metodológica deste trabalho apresenta caracterização de cunho qualitativo e Chizzotti (2006) explicita uma característica semelhante sobre a abordagem qualitativa:

> O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado isolado e neutro; está possuído de significados e relações […]. (CHIZZOTTI, 2006, p. 19)

O trabalho baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, em que serão realizados questionários e

entrevistas semiestruturadas e observações do cotidiano do terreiro e do entre muros da escola. As autoras (LIMA; MIOTO, 2007) abordam a pesquisa bibliográfica como um percurso metodológico que orienta o pesquisador na busca de soluções ou caminhos ao objeto de estudo proposto, a saber: "[…] reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.". (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44)

Ainda, sobre a pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como: "A principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência. (LIMA; MIOTO 2007, p. 41)

Esta comunicação traz algumas reflexões teórico-conceituais sobre juventude e a relação entre religião e escola. Primeiramente, compreende-se a juventude como um grupo sócio histórico cultural, que, embora seja parametrizado por uma faixa etária de 15 a 24 anos, os jovens produzem juventudes diferentes a partir da relação entre o mundo objetivo e o subjetivo. Para Abramo (2008, p. 43) "hoje o alerta inicial é o de que precisamos falar de juventudes, no plural, e não juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição".

Em tese, Sposito (2008) comenta que a completa autonomia do ser humano configura a situação do adulto no vivenciamento, em que se inicia a busca da autonomia, marcada tanto pela construção de sociedade e, é condição para compreender esse momento de elementos da identidade – pessoal e coletiva – como por uma atitude de experimentação.

É fundamental para o estudo considerar a juventude para além da perspectiva como categoria gestada socialmente numa sociedade marcada por entraves políticos e socioeconômicos que inviabiliza, por falta de políticas sociais condizentes, em atender os anseios e os dilemas juvenis e sua inserção no mundo social. Nesse aspecto, Cavalcante (2010, p. 51) diz que: "apesar de uma aparente unidade, a juventude é entendida na sua heterogeneidade, levando-se em consideração o gênero, a classe, a etnia, a raça e a religião como elementos constitutivos da juventude". Dessa discussão, entendemos a juventude também como agentes sociais que trazem consigo suas histórias de vida (individuais coletivas), constroem, reconstroem determinados modos de ser jovem com suas singularidades inseridos em um contexto histórico-social, por seus variados pertencimentos étnico-raciais e culturais. No entendimento de Dayrell (2003, p. 4) "o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade".

Continuando com Dayrell (2003) e parafraseando sua explanação acerca das culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros, é importante dizer que estes espaços e tempos marcados pela dinamicidade de pertença de estilos, construção de identidades, de valores éticos, descoberta de potencialidades humanas, trocas de experiências, convivências e interações subjetivas, constituem artefatos de socialização e de aprendizagem. Para o autor (2008, p. 176) "é preciso considerar o lazer como tempo sociológico no qual a liberdade de escolha é elemento preponderante e que se constitui, na fase da juventude".

Dayrell (2003) assinala que os modos de ser jovem apresentam peculiaridades que não se reduzem em um único modo de ser jovem, principalmente, nas camadas populares, mas que se traduzem em uma juventude plural. O que para Cavalcante (2010) acaba por constituir diferentes representações dos modos de ser jovem, os quais estão relacionados ao presentismo, isto é, aproveitar intensamente o momento, o agora na companhia do grupo e ao tempo livre, que está associado ao lazer e não é o mesmo para todos.

Dentre os espaços, os grupos e as instituições em que os jovens circulam, a religião é um desses lugares constituintes da sociabilidade juvenil. Sendo os jovens de religiões de matrizes afro-brasileiras o foco desse trabalho, percebemos a intolerância no Brasil em relação aos praticantes dessa religião, chegando à violência verbal e física. Alguns indícios levam hipoteticamente a questionar o preconceito, a discriminação e a perseguição, que têm raízes histórico-culturais, em relação às religiões como: Candomblé, Umbanda, Xangô pernambucano, Batuque gaúcho, Tambor de Mina maranhense e tantas outras. Estas religiões são resultantes de ajuntamentos festivos das tradições culturais africanas, incorporação de artefatos católicos, espíritas, além das cosmologias indígenas. Conforme Santos (2012, p.11) "misturas, identificações, intercâmbios são frequentes nas religiões afro-brasileiras e constituintes delas. Não só as africanas, mas todas as religiões são instituições dinâmicas que se transformam de acordo com as circunstâncias socioculturais advindas de fora".

Diante disso, a violência religiosa vincula-se à construção da imagem do negro africano herdado do regime escravista e dos estigmas fundados em concepções de superioridade e diferenças de raças que subjugaram-no e seus descendentes à condição de "inferiores" e também as represálias de realizar suas práticas rituais, classificando suas religiões de supersticiosas e diabólicas. Assim, contribuíram para legitimar a intolerância contra estas religiões de origem africana. Para o autor (2012), a importância destas religiões na formação da cultura e da sociedade brasileira foi significante em rememorar o continente africano, apesar: "das atrocidades da escravidão, elas asseguraram a permanência de uma ancestralidade africana milagrosamente preservada e reelaborada graças à memória coletiva de homens e mulheres, de escravos e libertos" (SANTOS, 2012, p. 19).

Diante da problemática dos atos temerários de violência e intolerância, no caso de jovens, que praticam as religiões de matrizes africanas, grande parte tem mãe ou pai de santo ou estão ligados a filhos ou filhas de santo de terreiros (CAPUTO, 2012) e sofre preconceito tanto na sociedade quanto na escola ao se declararem praticantes desta religião.

Fato esse, recentemente repercutiu nas redes sociais, jornais televisivos e outros meios de comunicação, versando sobre a violência de uma criança de 11 anos de idade, adepta de religião afro-brasileira, candomblecista, vítima de insultos raciais, lesão física e intolerância religiosa ao seu pertencimento religioso quando saiu do terreiro. Pensar a violência no campo religioso é motivo de indignação e repúdio aos atos de "morte cultural", pois um gesto violento pode implicar a negação da cultura, da etnicidade, da crença, constitui também o não reconhecimento da alteridade, das diferenças e da desvalorização dos direitos individuais. Visto que os terreiros na concepção de Parés (2007) foi um dos espaços culturais (das práticas e valores religiosos) mais propícios para a articulação das diferenças étnicas. E também, "lugar" que traçavam estratégias de resiliências adotadas pelos povos negros para garantir não só a tradição e a religião, como também formas de sobrevivência da pessoa negra e o entrosamento no desenvolvimento da hibridização cultural. Melo (2012, 2012, p. 26) salienta que "os terreiros não devem ser descritos ou lembrados apenas como um espaço sagrado de culto, mas também como um espaço de resistência cultural que mantém viva as tradições dos diversos povos africanos aqui chegados".

Nesta mesma vertente, nota-se com base em dados do Censo de 2010**,** as religiões afro-brasileiras ocupam demograficamente reduzido espaço no conjunto de seguidores, ou seja, menos de 1%. Esses dados trazem uma série de reflexões e preocupações quanto à crença e à tendência dos adeptos à essas religiões a camuflarem sua identidade afro-religiosa. Nesse campo de disputa, a violência vem causando impacto na vida de jovens negros, bem como de terreiros que buscam estratégias de "invisibilidade" declarando sua identidade em crenças distintas com a finalidade de evitar constrangimento quanto ao seu pertencimento religioso.

Caputo (2012) sublinha como traço de anulação na formação identitária a "invisibilidade e o silenciamento" como forma de enfrentamento por parte dos jovens para "esconder-se" de quaisquer atos discriminatórios. Já para Campelo (2006), essa condição não se restringe apenas à juventude dos terreiros, ao contrário, os estudiosos que debruçam sobre essa religiosidade enfrentaram situações semelhantes, a saber: "os autores que se têm debruçado sobre o tema das religiões afro-brasileiras tiveram que enfrentar a invisibilidade e deformação nas fontes e o predomínio de preconceitos sobre essa temática" (CAMPELO, 2006, p.181).

Não obstante, os dados aferidos pelo Censo 2010 também refletem no mundo acadêmico,

assunto pouco conhecido. Recentemente, Almirante (2014) realizou um levantamento de produções científicas em todo o Brasil, de 2002 a 2013, e encontrou quinze (15) pesquisas de pós-graduação *Stricto Sensu*, das quais onze (11) de Mestrado e quatro (4) de Doutorado que relacionaram precisamente as temáticas de "Candomblé, educação e escola".

Esses estudos trataram sobre crianças candomblecistas que encontraram dificuldade de se relacionarem com o espaço escolar e com isso não conseguem obter êxito na aprendizagem escolar. Por outro lado, encontramos uma produção científica que mostra crianças enfrentando preconceitos e insultos ao seu pertencimento religioso e obtendo sucesso no desempenho educativo.

Outra pesquisa propõe o olhar para os terreiros no sentido de enxergar os rastros da formação do que é a educação hoje. Rastros esses poderiam ser as ausências, as negligências e as participações silenciadas na formação política e cultural do povo brasileiro. Teve uma investigação sinalizando a influência que as tradições africanas tiveram no Brasil, e ainda existe o preconceito e a intolerância religiosa frente ao candomblé. A qual enfatiza que a perseguição continua arraigada no cenário social refletido na escola.

Estudo também apontou a escola enquanto espaço de socialização rejeitando o saber dos alunos que trazem para o ambiente escolar de sua prática religiosa e seu pertencimento ao candomblé, e a mesma à revelia da Lei n.º 10.639/03, negando a realidade desses candomblecistas. Por último, um trabalho pontua os vários símbolos da cultura afro-brasileira estão associados, no imaginário de professores, alunos e pais, ao candomblé e à umbanda, entendidos como macumba, ou seja, com todo estereótipo negativo que esse termo "carrega", e a resiliência no cumprimento da Lei n.º 10.639/03.

Apesar deste contexto desfavorável à expressão dessa religião, Caputo (2012), em seu livro intitulado *Educação dos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*, relata que:

> Nos terreiros, as crianças e os adolescentes sentem orgulho de sua fé, são tratados com respeito, recebem cargos como os adultos na hierarquia do culto e aprendem, entre outras coisas, um vocabulário imenso em yorubá (CAPUTO, 2012, p. 186).

Para essa autora, a sabedoria do universo religioso de matrizes africanas, costurado pelas linhas da oralidade para os ouvidos sedentos de saber, constitui espaços vivos de sociabilidade, denominados de redes educativas que preservam nesses complexos religiosos a memória de um legado dos ancestrais e, ao mesmo tempo, ressignificando, com as novas gerações, os saberes. Pois "as crianças e os adolescentes, nos terreiros praticam e defendem uma cultura diferente da cultura hegemônica da sociedade e da escola" (CAPUTO, 2012, p. 256).

E ainda:

> Entendo os terreiros como espaços de circulação de conhecimentos, de saberes, de aprendizagens. No cotidiano das casas de *Òrìsà* e nas casas de *Égún*, se aprende e se ensina com as ervas, as comidas, a confecção das contas, as músicas, as oferendas votivas, as cores, os cheiros, as danças, os panos, as artes, as roupas, os artefatos, a vida, a morte. Tudo aprende e tudo ensina (CAPUTO, 2012, p. 257).

Outro fator que deve ser levado em consideração diz respeito ao fato de que os velhos e as velhas na cultura africana são considerados memória viva ancestral e alicerce nas comunidades religiosas de transmitir às crianças, jovens e adolescentes, conhecimentos oriundo das culturas e tradições que a diáspora negra trouxe para o Brasil. Diferentemente, das sociedades que têm essa fase de vida como "força inválida" para a produção. Nas palavras de Campelo (2006, 2006, p. 134): "os velhos e velhas são acolhidos no seio da comunidade, pelos valores ancestrais escritos em cada uma de suas rugas e marcas do tempo".

Esse legado, e os herdeiros desse legado, no caso, os jovens dos terreiros encontram-se em uma posição desprivilegiada por não poderem compartilhar socialmente os saberes da sua cultura, da sua religião por conta de uma série de preconceitos que ainda os atingem, tanto na sociedade quanto na escola. Esse cenário contribui para a desclassificação desses jovens como produtores de cultura e quanto o tentam as tensões evidenciam-se quando essas religiões saem de seus espaços sagrados, os terreiros, e adentram os muros da escola. A religião vive uma quase invisibilidade em sala de aula. Diante do fato, Caputo (2012) acredita que

> Os conhecimentos e saberes que circulam nos terreiros precisam ser ainda mais conhecidos, divulgados, defendidos e partilhados porque são capazes de "questionar, desnaturalizar e desestabilizar" essa realidade monocultural e por vezes obscurantista da sociedade e da escola (CAPUTO, 2012, p. 257).

Na encruzilhada das instituições socializadoras, a escola, como espaço das diversidades, contrariamente, "silenciam vozes", reproduzem e legitimam as religiões da cultura dominante. De acordo com Caputo (2012), o âmbito escolar é "o pior deles", onde crianças e jovens adotam posturas de esconder artefatos religiosos, os preceitos do culto, a fé e a cultura. Visto que esta agência sempre foi concebida como formadora, como espaço de educação e construção de saberes. Sendo assim, entende-se que a escola tem a função de proporcionar condições para que os jovens de terreiros, em suas interações com seus pares e professores, possam partilhar saberes e experiências com a cultura de matriz africana.

Parte-se do pressuposto que a instituição não tem se mostrado capaz de consolidar nas práticas pedagógicas as políticas afirmativas, pautada na Lei 10.639/03.

Considerações finais

A preocupação diante da emergência e do progressivo aumento da violência contra o povo-de-santo que preserva um sistema religioso complexo, oriundo dos valores africanos, foi o motivo que me levou ao trabalho de Mestrado em fase de desenvolvimento a investigar quem são os jovens de religiões afrodescendentes, os sentidos que atribuem à sua religião e à escola.

No decorrer do trabalho foi possível fazer algumas reflexões a partir de aportes teóricos de autores e autoras sobre juventude, religiões de matrizes afro-brasileiras, os terreiros e seus sujeitos, preconceitos. Este estudo permitiu refletir sobre a relação dos jovens pertencentes a terreiros, compreendidos neste trabalho como espaços que desenvolveram um processo de resiliência religiosa, cultural e de sobrevivência da pessoa negra e da sua cultura. Essas estratégias de camuflagem adotadas no passado também são utilizadas na atualidade, especificamente, por jovens de terreiros em diversos espaços da sociedade, "invisibilidade e o silenciamento", principalmente, no espaço escolar. Tal postura deve-se ao fato de sofrerem discriminações e constrangimento devido ao seu pertencimento religioso. É fundamental compreender que a escola, como um espaço dito "laico", deve cumprir seu papel articulador entre uma sociedade plural e a participação destes jovens no campo educacional de enfrentamento da problemática ao preconceito.

Referências bibliográficas

1. ABRAMO, Helena Wendel. Condição Juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel e Branco, Paulo Martoni (orgs). *Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa social.* Condição Juvenil no Brasil contemporâneo. Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2008.

2. ALMIRANTE, Kleverton Arthur de. Pesquisas com crianças: o que dizem do terreiro e da escola como partes das vivências dos pequenos. In: II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA, 20-25, 2014, Porto Alegre. *Anais Eletrônicos...* Rio Grande do Sul: 2014. Disponível em:
3. < http://www.estudosdacrianca.com.br/site/anaiscomplementares >. Acesso em: 31/07/15.
4. BORBA, Siomara e VALDEMARIN, Vera. *A construção teórica do real:* uma questão para a produção do conhecimento em educação. Disponível em: <htpp./www.curriculosemfronteiras.org./>. Acesso em: 31 de julho de 2015.
5. BRAGA, Maria, SOUZA, E., PINTO, Ana (orgs). *Dimensões da inclusão no ensino médio:* mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
6. BRASIL, Lei Nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação.
7. CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Pallas. 2012
8. CARNEIRO, João Luiz. *Religiões afro-brasileiras: uma construção teológica*. RJ. Editora Vozes, 2014.
9. CAVALCANTE, Cláudia Valente. *Jovens e estratégias educativas de apropriação dos espaços urbano e virtual*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia: 2010.
10. CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

11. DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-53 set-dez 2003.
12. _____. A escola faz juventudes? Reflexão em torno da socialização da juventude. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28. n. 100 – Especial, p. 1105 – 1128, out. 2007.
13. IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>.
14. LIMA, Telma Cristiane Sasso de. ; MIOTO, Regina. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico*: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál, Florianópolis. v. 10. n. esp. p. 37-45. 2007
15. MELO, Emerson. Memória e resistência na formação dos terreiros de candomblé. In: FELINTO, Renata (org.). *Cultura africanas e afro-brasileiras em sala de aula:* saberes para os professores e fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. Belo Horizonte, MG. Ed. Fino traço, 2013.
16. PARÉS, Luis Nicolau. *A formação do candomblé:* histórias e ritual da nação jeje na Bahia. 2ª ed. rev. Campinas. SP: Editora da Unicamp, 2007.
17. SANTOS, Milton Silva dos. Afinal, o que são as religiões afro-brasileiras? In: FELINTO, Renata (org.). *Cultura africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores e fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais.* Belo Horizonte. MG. Ed. Fino traço, 2013.
18. SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel e Branco, Paulo Martoni (orgs). *Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa social*. Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2008.

05

A PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA PELA VIA DA ESCOLA NO FINAL DO SÉCULO XXI

Simone de Magalhães Vieira Barcelos
UEG – Câmpus São Luiz dos Montes Belos
vieirabarcelos@hotmail.com
Valdirene Alves de Oliveira
UEG – Câmpus Inhumas
diena2008@hotmail.com

RESUMO

A temática do texto é discutir a proposta educacional para a formação da juventude brasileira. O estudo se estabelece no desafio de apreender a tônica do ideário de formação, expresso nas orientações emanadas pelo governo federal, via Conselho Nacional de Educação, no ano de 1998. Para tanto o texto focaliza Parecer CNE/CEB nº 03/1998que subsidia as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) regulamentadas pela Resolução CNE/CEB nº 15/1998. Os documentos são analisados no bojo da materialidade que os constituiu, na perspectiva de apreender as concepções de formação humana e de formação da juventude, que subsidiaram a elaboração de políticas e programas educacionais voltados para o Ensino Médio. Nesse sentido, a leitura estrutural desses documentos primou por uma aproximação da gênese dessas proposições (ULHOA, 1997).O texto contempla a relação das proposições expressas no Parecer das DCNEM de 1998 com alguns velhos/novos desafios da educação brasileira, que se materializam no início do século XXI. A análise se sustenta, primordialmente, em: Fernandes (1986), Severino (2006), Neves (2000, 2005).

Palavras Chave: Formação. Juventude. Ensino Médio.

Introdução

O propósito desse artigo é apreender e compreender a proposta de formação para a juventude brasileira a partir das proposições legais direcionadas para o Ensino Médio, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação no período de 1998, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). O texto verticaliza a análise sobre o Parecer que antecedeu e fundamentou a Resolução que instituiu as DCNEM em 1998, na perspectiva de que o ideário formativo pretendido para a juventude brasileira pode ser apreendido nas recomendações e justificativas que corroboram o texto do respectivo Parecer.

Ulhoa (1997) afirma que a leitura estrutural, metodologia utilizada na análise documental para esse artigo, permite a apreensão do conteúdo, da forma, do que está implícito, mas, sobretudo o que foi silenciado pelo autor ou pelos autores. A leitura estrutural permite capturar o "espírito do tempo" em que o texto foi escrito, ajuda a compreender o texto em seu contexto, ou seja, é como procurar no passado os subsídios que colaborem com a compreensão de

questões de outrora ou atuais que exigem reflexão mais acurada.

O contexto político educacional da elaboração das DCNEM de 1998: aproximações especificidades

Para Hobsbawm (2000) a moda de liberalização econômica e a marketização que dominou a década de 1980 e que atingiu o pico de complacência ideológica após o colapso do sistema soviético, a ausência de uma ameaça política ao sistema vigente e o processo de globalização não configuram o fim da história, mas consubstanciam o surgimento de um novo século. Assim, a década de 1990 inaugura um novo período respaldado pela promoção de reformas diversas que alcançam as múltiplas esferas da sociedade, logo a justificativa para que as análises micro não prescindam de uma aproximação do contexto macro.

As mudanças no mundo do trabalho com o direcionamento da divisão social e técnica do trabalho do paradigma taylorista-fordista para o modelo flexível japonês, o toyotismo e a revolução tecnológica, certamente acarretam algumas consequências aos diversos segmentos da sociedade e conferem alterações importantes a partir do final da década de 1980. À escola, por exemplo, novos parâmetros são estabelecidos na histórica lógica da sociedade capitalista e ao Ensino Médio, como última etapa da educação

básica[187], constituído por uma parte de estudantes já atuantes no mercado de trabalho,

novas exigências se apresentam como determinantes na formação dos alunos e como elementos indispensáveis na inserção dos indivíduos no mundo do trabalho. No entanto, a questão crucial é indagar se essas novas demandas não estão reconfigurando a exclusão histórica dos sistemas educacionais, ou ainda:

> É vital associar educação escolar e trabalho produtivo, não como um reforço do aprisionamento do trabalho pelas conveniências do capital: mas como fator de socialização crítica libertária, igualitária e democrática do ser humano. (FERNANDES, 1986, p. 28).

Algumas recomendações mundializadas, oriundas de organismos multilaterais, podem ser identificadas e discutidas no âmbito da educação brasileira,no contexto da década de 1990, como uma tônica que perpassou e perpassa a elaboração da legislação, de políticas e programas educacionais dos países em desenvolvimento. Como exemplo desse viés a influência da

[187] A LDB 9.394/96 no artigo 21 estabeleceu que a Educação Básica é constituída pelas etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No entanto, a Emenda Constitucional nº 14/1996 alterou a redação do artigo 208, nos incisos I e II, que concedeu ao Ensino Médio o caráter de: "II - progressiva universalização do ensino médio gratuito". Em 2013 com a Lei nº 12.796 o Ensino Médio passou a fazer parte do rol da obrigatoriedade e gratuidade previstas para a faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

Conferência de Jomtien[188] representa um marco na educação brasileira a partir da LDB 9394/96, com o balizamento dos quatro pilares da educação, apresentados no Relatório Jacques Delors[189], em muitos documentos e programas educacionais.

O Relatório Jacques Delors, ao debater o Ensino Médio, considera o crescimento significante desta etapa escolar e afirma que a educação deve repensar os conteúdos, bem como a organização desta etapa de ensino. Nessa perspectiva, dentre as atribuições do Ensino Médio, vigora a compreensão no Relatório Delors que este:

> deveria ser o período em que os talentos mais variados se revelam e se desenvolvem. Os elementos do tronco comum (línguas, ciências, cultura geral) deveriam ser enriquecidos e atualizados de modo a refletir a mundialização crescente dos fenômenos, a necessidade de uma compreensão intercultural e a utilização da ciência a serviço de um desenvolvimento humano sustentável. Por outras palavras, é preciso preocupar-se mais com a qualidade e preparação para a vida, num mundo em rápida transformação, frequentemente submetido ao império da tecnologia. (DELORS, 2002, p.135).

O discurso de que a educação deve responder aos anseios e demandas do mercado do trabalho, com vistas ao desenvolvimento dos países é signatário das premissas da Teoria do Capital Humano[190], porém com uma feição mais social do que a apresentada na década de 1960. (FRIGOTTO, 2000; GENTILI, 1998).

Em 1993 houve a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, bem como a elaboração de Planos Estaduais de Educação para Todos em consonância com as premissas da Declaração de Jomtien. Nesse sentido, os países signatários da lista dos mais populosos do mundo, como o Brasil, reafirmaram o compromisso com a Década da Educação e o Brasil se comprometeu em assegurar, até o ano de 2000, às crianças, jovens e adultos os conteúdos mínimos de aprendizagem em conformidade com "as necessidades elementares da vida contemporânea" (BRASIL, 1993, p.6).

Em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, após

---

[188] No período de 5 a 9 de março de 1990 ocorreu na Tailândia a Conferência Mundial sobre o papel da educação no Século XXI, que se tornou conhecida posteriormente como a Declaração de Jomtien. Além da Unesco, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Banco Mundial (Bird) promoveram o encontro, que reuniu delegações de 155 países e 150 organizações. Nessa ocasião, o Brasil, bem como os demais países mais populosos do mundo (Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) se comprometeram em elaborar políticas educacionais pautadas na Conferência de Jomtien

[189] A pedido da Unesco foi constituída, em 1993, uma Comissão com o objetivo de "refletir sobre o educar e o aprender no Século XXI" (DELORS, 2002, p.268). O trabalho dessa Comissão iniciou-se em 1993e foi concluído em 1996. Por ter sido coordenado por Jacques Delors, o Relatório tornou-se conhecido como "Relatório Delors". Este relatório expressa os ideais da Conferência de Jomtien, que por sua vez é mais conhecida como a Declaração Educação Para Todos

[190] A perspectiva da educação sob o viés dessa teoria advém da década de 1950 e foi reconhecida em 1968 com o Prêmio Nobel de Economia, nas premissas apresentadas por Theodore Schultz, que apresentou a sistematização que explicava as variações no desenvolvimento e subdesenvolvimento dos países

oito anos de tramitação e decorridos trinta e cinco anos da LDB 4.024/61 com muitas disputas e negociações emblemáticas até ocorrer a promulgação em 20 de dezembro. Essa Lei, segundo Toschi (1997), caracteriza-se por ter sido a primeira a pautar-se em uma ampla discussão e busca de consenso por parte de associações educativas e de representantes de diversos segmentos da sociedade civil. Neves (2000) contextualiza esse período e esclarece que muitos parlamentares constituintes ocuparam lugares importantes nas comissões temáticas na Câmara dos Deputados até o ano de 1993, mas com as eleições de 1994 o Congresso Nacional de 1995 recebeu nova configuração e o projeto da LDB em curso foi robustecido na ótica dos interesses do capital.

A trajetória do Conselho Nacional de Educação[191] no período Pré/Pós LDB

9.394/96 é bastante emblemática, no entanto, o aprofundamento da discussão desse aspecto ultrapassa os limites de discussão desse artigo. O Parecer CNE/CEB nº 15/98 e sua sintonia com o Parecer CNE/CEB nº 16/99 expressam, além da similitude na relatoria, pois Guiomar Namo de Mello[192] foi relatora daquele e co-relatora deste, apontam que estava em curso a re/construção de um projeto de sociedade. Essa afirmativa se fortalece em consonância com outras legislações e programas educacionais com marcos muito claros sobre como a educação brasileira deveria corroborar com o processo de mudanças no mundo do trabalho e quanto à lógica de atuação do Estado. Em especial para o Ensino Médio ficou bem claro que esta etapa da educação básica tinha papel relevante na construção de um ideário juvenil, que por sua vez pretendia atender as prerrogativas do mundo do trabalho.

Nos anos subsequentes à aprovação e vigência das DCNEM de 1998 as produções acadêmicas desenvolvidas sobre tal legislação tiveram como marca uma crítica contundente ao discurso ideológico conferido ao texto do Parecer CNE/CEB nº 15/98, à subordinação da educação aos ditames do mercado e ao revigoramento da separação da formação acadêmica com a formação para o trabalho. (BUENO, 2000; FRIGOTTO E CIAVATTA, 2002; KUENZER, 2000a, 2000b; LOPES, 2004a, 2004b, RAMOS, 2004).

O viés de formação da juventude nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998

[191] A Medida Provisória nº 661 de 18 de outubro de 1994 extinguiu os mandatos dos então conselheiros do Conselho Federal de Educação (CFE) e transferiu para o Ministério da Educação as atribuições do CFE para até 30 de abril de 1995. Até esse período o Governo Federal reeditou 13 vezes essa Medida Provisória, com algumas alterações até converter a Medida Provisória nº 1.159de 26/10/1995 na Lei Federal nº 9.131/1995, que alterou a Lei 4.024/61 sobre a regulamentação do Conselho Nacional de Educação, a composição das câmaras e a escolha dos conselheiros, entre aspectos e outras providências. Nunes (2008)

[192] Guiomar participou efetivamente da regulamentação das políticas educacionais para a educação de nível médio no governo FHC. Para maiores informações sobre esse tema ver (OLIVEIRA, 2013)

O Parecer CNE/CEB nº 15/1998 acena para uma proposta de formação para a juventude no século XXI que se caracteriza por se distanciar do conhecimento à medida que empurra e mantém a maioria dos estudantes no nível da opinião e do treinamento para o trabalho. O acesso ao conhecimento permanece reservado a um grupo seleto que por questões estruturais, via de regra, não se encontra no Ensino Médio das escolas públicas, salvo raríssimas exceções.

O documento sugere, de forma explícita e implícita, que o conteúdo do Ensino Médio deve ser técnico e desvinculado da política e do pensamento crítico. Há uma crescente banalização e enxugamento dos conteúdos destinados aos estudantes do Ensino Médio que se justifica pela necessidade de oferta de uma formação para a vida, uma educação permanente, aberta às incertezas e demandas do mundo produtivo. A definição da base nacional comum, organizada em três áreas de conhecimento, é um exemplo desse enxugamento e direcionamento, uma vez que essa formatação constitui o eixo estruturante do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), atualmente a principal via de acesso a universidades públicas.

Esse documento permite inferir que na pauta está a pretensão de uma formação que condicione os estudantes a verem somente o que é possível ver, ver sombras e não a

Ideia.[193] Não se trata apenas de uma formação que, em sua materialidade, separa a formação acadêmica da profissional, ou da defesa pela articulação entre ambas. A situação é mais perversa do que aparenta ser, uma vez que, a eficiência, a eficácia e a produtividade são assumidas oficialmente como os principais valores a serem alcançados na trajetória acadêmica.

Nesse sentido, Fernandes assevera que para o trabalho ser de fato o principio educativo, dois aspectos são fundamentais:

> 1) Varrer do corpo e da cabeça do jovem a aprendizagem que o socialize para ser um cidadão de segunda ou terceira categoria (...) e
> 2) fazer da integração à escola o centro de uma liberação crítica e total, que incentive a descoberta do eu e do nós coletivo do futuro trabalhador, como pessoa e como integrante de sua classe social"
> (1986, p. 263).

A proposta de formação para juventude brasileira aponta para uma formação que fomenta a dificuldade em decidir pelo prisma da razão e da reflexão. Isto também ocorre porque, de certo modo, muitos dos profissionais envolvidos direta e indiretamente com essa formação -

[193] Recorremos à Alegoria da Caverna para demonstrar o grau de comprometimento que o modelo de formação presente em nossa sociedade representa à juventude brasileira. Nessa alegoria, inserida no livro A República, Platão debate amplamente a condição do indivíduo privado de conhecimento, um indivíduo que não chega à essência das coisas contentando-se com as sombras, ou seja, com a aparência das coisa

consciente ou inconscientemente - apregoam e exercitam a exclusão de aspectos constitutivos do ensino e da aprendizagem, como por exemplo, o esforço, a dedicação, a decisão própria, a disciplina de estudo. Esse viés formativo aponta para a opinião, em detrimento do conhecimento, porque a docilidade, a execução de tarefas predeterminadas, a ocupação de postos de trabalho definidos como fim último a ser alcançado para a maioria dos estudantes, que conseguem chegar ao ensino médio, encontram fôlego nas proposições educativas. Nesse sentido, o sistema mantém a servidão em pleno funcionamento e consequentemente:

> compromete o reconhecimento e a reafirmação dos valores universais da igualdade, da justiça e da equidade, referências necessárias para um concepção mais consistente de humanidade, alicerçada no valor básico da dignidade humana. (SEVERINO, 2006, p.305)

A formação prevalente nos dias atuais pode ser compara ao que Adorno (1995) denominou de (de)formação, ou seja, uma formação que tende a priorizar a mera instrumentalização e preparação para o trabalho. Formação que se materializa graças a uma situação de degradação da condição histórica dos sujeitos envolvidos neste processo formativo.

A subordinação, explícita e implícita aos interesses do capital, está materializada no conjunto da legislação da educação brasileira. Assim, os documentos analisados indicam que parte significativa dos governantes e legisladores se tornaram inimigos à espreita. Se a cidade, como propunha Platão (427-347 a. C), tem a exigência de pensar a coletividade combatendo o privilégio de poucos, a realidade atual se apresenta cada vez mais enredada por um projeto societal fundado na cultura do privilégio, uma sociedade que os interesses particulares se sobrepõem aos interesses públicos. O modelo societal assumido pela modernidade, bem como as leis que regulam e lhe dão direção são, no fundo, uma ameaça à vida coletiva porque conduzem a sociedade à corrupção e ao desequilíbrio da natureza humana restringindo significativamente suas possibilidades de humanização.

A forma como a educação tem sido pensada e a expressão legal desse pensamento restringe a possibilidade de formar homens capazes de rejeitar a injustiça - um dos maiores crimes contra a cidade - a se firmarem na busca da justiça, do conhecimento e do bem comum. . A proposta de formação para a juventude brasileira tenta anular a força e o poder do conhecimento. Agem como se ele não fosse:

> (..)a ferramenta fundamental de que o homem dispõe para dar referência à condução de sua existência histórica. Tais referências se fazem necessárias para a prática produtiva, para a política e mesmo para a prática cultural." (SEVERINO, 2006. p. 292).

A compreensão das categorias flexibilização, qualidade e competência é fundamental

no processo de apreensão da proposta de formação presente no Parecer CNE/CEB nº 15/1998, pois a flexibilização diz respeito à reorganização dos espaços, tempos e currículos; qualidade se aproxima de eficiência, eficácia e produtividade; competência se reporta aos aspectos pragmáticos das situações reais vivenciadas pelos estudantes no ambiente escolar, bem como no mundo do trabalho, com vistas ao saber fazer.

O Parecer CNE/CEB nº 15/98 indica as propostas de estruturação do Ensino, Médio, entre elas a regulamentação da base curricular nacional e a organização dessa etapa da educação básica. Embora haja argumentação extensa em relação à participação de entidades[194] consultadas pelo CEB/CNE para elaborar o referido Parecer percebe-se que uma lógica de legitimação, pois o "consenso possível deste período tão decisivo para nosso desenvolvimento educacional". (BRASIL, 1998, p.3).

O conteúdo do Parecer CNE/CEB nº 15/98 é marcado pela tensão entre centralização e descentralização em relação ao Ensino Médio. Entre o proposto nas DCNEM e o que propõe a LDB, no que concerne à proposta pedagógica das instituições escolares, há um discurso vazio, "letra morta", liberdade e autonomia que dificilmente se materializam no contexto das escolas. A LDB 9.394/96 apregoa que as escolas têm autonomia pedagógica e administrativa para construírem seus modelos a partir de uma base comum nacional, nesse caso definidas pelas DCNEM. No entanto, a materialização das propostas, ancorada pela legislação em geral e norteadas pelo sistema avaliativo, em âmbito nacional, se configura na impossibilidade de garantir a autonomia e o sistema avaliativo se torna protagonista do processo.

A análise empreendida possibilita inferir que o disposto no Parecer CNE/CEB nº 15/1998 distancia-se em muito de uma formação mais ampla, uma formação que contemple todas as dimensões humana. Uma formação que pensa e organiza o currículo a partir de competências e habilidades, reconhecidamente relacionadas ao mundo do trabalho, pouco ou quase nada tem a oferecer para além da domesticação e adequação ao que está posto pela ordem econômica em âmbito mundial. Essa perspectiva corrobora com a afirmação de Neves (2005) sobre a definição da política educacional de um país. Segundo a autora, esta definição "depende do desenvolvimento das forças produtivas e do estágio da correlação das forças sociais." (p. 230). Esta afirmação ajuda a compreender porque o discurso oficial explícito e implícito no Parecer é ideológico, híbrido,

[194] De acordo com o Parecer nº 15/98, várias entidades participaram do debate sobre a elaboração das DCNEM, dentre elas destacamos: a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação/ANPED, confederação Nacional de Trabalhadores da Educação/CNTE, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação/CONSED, Fórum do Conselhos Estaduais de Educação/FCEE, Dirigentes Municipais de Educação/UMDME, Universidades Públicas e privadas e Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico/SEMTEC.

mas é, sobretudo, um discurso que mantém coerência e proximidade com os interesses da classe que representa, e/ou a que mais tem representatividade na correlação de forças.

Se no Parecer vigora um discurso que enfatiza a flexibilização com vistas a adequar a formação da juventude às necessidades do mundo produtivo, um mundo em constante transformação e marcado pela instabilidade, é coerente que a proposta de formação tenha como fim último a preparação para o trabalho, enquanto perdura o silêncio nos documentos quanto aos reais desafios do Ensino Médio: acesso, permanência e elevação da qualidade do desempenho dos estudantes. Como toda proposta de formação, "busca atingir determinados fins" e visa "provocar transformações nas pessoas e na sociedade, ações marcadas por finalidades buscadas intencionalmente." (SEVERINO, 2006, p.291).

Algumas considerações

As orientações e a sintonia entre os documentos em análise e as orientações neoliberais de organismos internacionais ou multilaterais esboçam uma intencionalidade político formativa.

Assim, convém indagar se o debate sobre a busca de identidade do Ensino Médio faz sentido. Em que medida essa etapa de ensino teria "permissão" para construir ou definir sua identidade contrariando o que está posto quanto às suas finalidades? É correto inferir que a permanente mudança em relação aos objetivos e currículo é, de fato, o que caracteriza a identidade do Ensino Médio? A quem interessa uma identidade delineada? Sobre a identidade dessa etapa de ensino é correto afirmar que exclusão e seletividade são aspectos constitutivos, bem como a alternância quanto a sua finalidade.

Os fundamentos presentes no Parecer CNE/CEB nº 15/98 desconsideram as contradições inerentes na constituição da sociedade e supervalorizam a ação educacional,evidenciam o descompromisso com uma formação para a emancipação e ainda revigoram a histórica dualidade estrutural no Ensino Médio, bem como balizam a Teoria do Capital Humano.

A Teoria do Capital Humano compreendida como elemento que perpassa a noção de competência, uma vez que esta noção enfatiza a importância do investimento individual e social no desenvolvimento das pessoas, não para ascender socialmente e melhorar a qualidade da vida, mas para gerir a possibilidade permanente de instabilidade da vida social e laboral.

REFERÊNCIAS

1. ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1995.

2. . Portaria nº 109/2009. Define sobre algumas alterações no Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, 2009

3. .Resolução CNE/CEB nº 3/1998 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

4. . Parecer CNE/CEB nº 15/1998 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

5. . Lei n. 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

6. . Constituição da República. 1986. São Paulo: Saraiva, 1994.

7. . Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1993.

8. BUENO, Maria Sylvia Simões. Políticas atuais para o Ensino Médio. Campinas: Papirus, 2000.

9. DELORS, Jacques et ali. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2002. FERNANDES, Florestan. Que tipo de República? São Paulo: Brasiliense, 1986.

10. FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação e Sociedade v.24. Campinas, abr.2003.

11. FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2000.

12. GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

13. HOBSBAWM, Eric J. Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

14. KUENZER, Acacia Z. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000a.

15. . O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação
16. & Sociedade, Campinas: UNICAMP; Campinas: CEDES, ano XXI, n. 70, abr. 2000b.

17. LOPES. Alice C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria. (Org.). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004a.

18. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 26, p. 109-118, 2004b.

19. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação e política no limiar do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Cap. 1)

    a. . (org.) A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. (P. 85-174)

20. NUNES, et.al. O Conselho Nacional de Educação: trajetória, competências, deliberações e restrições ao futuro. Documento de trabalho nº 72. Rio de Janeiro: Data Brasil, 2008. Disponível em: http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_72.pdf

21. SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de Hoje. In: LIMA, Júlio César França (Org.). Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006. (289-320)

22. OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Os intelectuais e a construção de uma proposta hegemônica para o Ensino Médio brasileiro. Goiânia: 36ª Reunião Anual da Anped, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_2939_texto.pdf

23. RAMOS, Marise N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria. (Org.). *Ensino médio*: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004.

24. TOSCHI, Mirza Seabra. LDB comentada. ADUFG, 1997.

25. ULHOA, Joel Pimentel de. Reflexões sobre a leitura em Filosofia. Goiânia: Ed. UFG, 1997.

Simpósio temático 21
Diversidade e Inclusão

Coordenação: Marlene Barbosa de Freitas Reis; Valdirene Alves de Oliveira

Comunicações

1. *A trajetória da educação especial: um breve resgate histórico* - Thiffanne Pereira dos Santos; Marlene Barbosa de Freitas Reis
2. *Traçando aspectos históricos sobre a evolução do perfil das mulheres chefes de família no brasil (período: 2000 a 2010)* - Neuza de Farias Araújo
3. *Escola família agrícola de goiás e projeto político pedagógico: um olhar sobre a interdisciplinaridade* - Fabiana Cristina Pessoni Albino; Marlene Barbosa de Freitas Reis
4. *Educação, saúde, alimentos e inclusão escolar: celíacos, minorias, desafios e obviedades que precisam ser discutidas* - Flávia Anastácio de Paula; Gisella de Souza Almeida
5. *Inclusão educacional: a contribuição da cartografia tátil no ensino de alunos cegos e com baixa visão* - Auristela Afonso da Costa e Ivanilton José de Oliveira
6. Diversidade e educação infantil: estudando um espaço institucional não doméstico da rede municipal de ensino em Pires do Rio-GO - Flávia Karla Soares, Marlene Barbosa de Freitas Reis
7. *Políticas públicas e pr áticas pedagógicas inclusivas: qual o papel da escola e da sociedade?* Maria Cecília Cury Chaddad; Valdirene Alves de Oliveira
8. *Educação inclusiva e formação continuada de professores: um olhar sobre a alergia alimentar frente às necessidades educativas especiais* - Oscar Ferreira Mendes Neto
9. *Desafios da inclusão na dança: quem ensina e quem assiste* - Ana De Pellegrin Nayrane Ribeiro Rodrigues
10. *A musicoterapia na Associação Pestalozzi de Goiânia: desafios e conquistas* - Marcus Vinicius Alves Galvão; Mirley Galvão Pereira; Gisele Bizerra da Cunha

Simpósio Temático 21
DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Marlene Barbosa de Freitas Reis
Drª/UEG Câmpus Inhumas
marlenebfreis@hotmail.com
Valdirene Alves de Oliveira
Ms/UEG Câmpus Inhumas
diena2008@hotmail.com

Resumo

Este Simpósio Temático (ST) tem como objetivo discutir o tema da diversidade e da inclusão em espaços escolares e não escolares, em suas múltiplas facetas. O ST se justifica ao conceber relevo às questões sociais emergentes, no campo dos direitos humanos, bem como em evidenciar aspectos emblemáticos sobre a educação inclusiva no cenário educacional contemporâneo. A abordagem que as políticas educacionais voltadas para as minorias, como as questões étnico-raciais, de gênero, orientação sexual tem recebido pelo Estado, o viés das ações fomentadas por programas sociais e educacionais no enfrentamento da violência nas/das instituições de ensino e em outros contextos sociais apontam avanços, disputas e muitas lacunas. À escola como espaço de diálogo e valorização das diferenças (FLEURI, 1999, 2006) e da cultura (CANEN, 2001) nas suas diferentes interfaces, muitos são os desafios lançados, que por vezes se materializam e se complexificam no *lócus* escolar. Na escola todos os sujeitos têm direito ao atendimento adequado, mas para isso muito ainda precisa ser reivindicado e efetivado junto aos que historicamente têm sido silenciados ou segregados em ações cotidianas revestidas de preconceito e exclusão (CROCHIK, 2011).

Referências Bibliográficas

1. CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, a. 22, n. 77, p. 207-227, Dez/2001.
2. CROCHIK, José Leon. **Preconceito e Educação inclusiva**. Brasília: SDH/ PR, 2011.
3. FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Est. Pedag**., Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.
4. FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc., Campinas**, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 15 de junho de 2015.

01

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM BREVE RESGATE HISTÓRICO

Thiffanne Pereira dos Santos [195]
MIELT/UEG
Profª. Drª. Marlene Barbosa de Freitas Reis [196]
MIELT/UEG

Introdução

Esse texto tem como objetivo discutir a inclusão escolar dos alunos com Necessidade Educativas Especiais (NEE) na perspectiva da Educação Especial. Para tal, apresenta as principais características dos períodos de segregação, integração e inclusão com o intuito de desvelar a trajetória percorrida desde o período em que as alunos com NEE eram impedidos de frequentar as escolas regulares até o contexto atual em que lhes é garantido o direito de acesso e permanência no sistema educativo.

O empenho pela inclusão escolar dos alunos com NEE, de acordo com os critérios da Educação Especial prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96, pode ser visto como resposta a um cenário de exclusão que impedia a interação e o desenvolvimento desses alunos. Historicamente, o percurso delineado pela Educação Especial é marcado por três períodos principais: segregação, integração e inclusão.

Na fase da segregação, até os anos de 1960, os alunos com NEE eram impedidos de frequentar as instituições de ensino regular sendo privados da socialização com seus pares devido aos estigmas existentes na sociedade da época. O atendimento destinado a elas era restrito as instituições especializadas em que o objetivo principal era de cunho assistencialista e não educacional, pois prevalecia a ideia de que os alunos com NEE não conseguiam e não tinham capacidade para avançar no processo educacional.

Posteriormente, nos anos de 1970, durante o período de integração, as instituições de ensino regular passaram a receber os alunos com NEE, no entanto, essas instituições não proporcionavam a elas possibilidades de aprimorar suas capacidades. Desse modo, conforme afirma Reis (2013, p. 80), "a escola não muda sua rotina nem sua prática pedagógica e, sim, os alunos é quem tem de mudar

[195] Aluna regular do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG).
[196] Orientadora. Pedagoga pela UFG. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Docente permanente no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologia - MIELT e no curso de Pedagogia da UEG – Inhumas. e-mail: marlenebfreis@hotmail.com.

para se adaptar a sua realidade e as suas exigências". Assim, não eram oferecidas a esses alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem destinadas a seus pares ficando a inclusão deles restrita apenas ao direito de acesso as instituições.

Somente com a definição do conceito de inclusão, na década de 1980, é que a Educação Especial passou a ser vista com outro 'olhar'. Um olhar de respeito às diferenças e a diversidade em que o estímulo às habilidades de todos se faz fundamental. Nessa nova perspectiva, o foco é o desenvolvimento de uma educação de cunho humanista baseada na igualdade de oportunidades e na promoção de saberes que incitam atitudes de valorização do ser humano e de respeito à diversidade (REIS, 2006).

A Educação Especial, então, se volta para um conceito de inclusão que defende – além da promoção do convívio social – o estímulo ao desenvolvimento dos alunos com NEE para que conquistem novas aprendizagens. Nessa perspectiva, conforme afirma Reis (2013, p.80), a inclusão "requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças".

Da segregação a inclusão escolar: algumas considerações

Se retomarmos a historiografia da Educação Especial, podemos identificar que até a segunda metade do século XX, os alunos com NEE eram recebidos em instituições especiais, ficando segregados em ambientes educativos específicos. Havia, paralelamente, duas formas de ensino: as escolas comuns que recebiam os sujeitos ditos "normais" e as escolas especiais que atendiam aquelas com algum tipo de NEE e que, por isso, eram consideradas inaptas para conviver em ambientes sociais.

Os alunos com NEE não tinham assegurado o direito de frequentar as escolas comuns o acesso deles era limitado as escolas especiais, pois acreditava-se que não tinham capacidade para acompanhar o ensino oferecido pelas escolas comuns. Estabelecia-se, assim, um período de segregação dos alunos com NEE o que acabava tornando-os marginalizadas perante a sociedade.

Nas escolas especiais, o tempo voltado para o processo de ensino-aprendizagem era irrelevante não havia preocupação com o campo educativo, ou seja, não se destinava a devida atenção ao aprimoramento do aspecto cognitivo. Nesses espaços, o foco era o atendimento as deficiências sendo preferencial o trabalho por meio das terapias individuais (psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia) realizado por profissionais da área da saúde. Acreditava-se que essa era a maneira ideal de atender e auxiliar os alunos com NEE, prevalecendo a tese de que eles estariam bem cuidados e protegidos em locais separados.

Dessa forma, a educação especial acontecia de forma paralela ao denominado ensino comum. De um lado estavam às escolas normais atendendo as pessoas que se enquadravam nos "padrões de normalidade" e de outro as escolas especiais que visavam o atendimento dos alunos com NEE. A partir da década de 1960, o modelo de Educação Especial paralelo passou a ser questionado sendo alvo de inúmeras críticas. De acordo com Mendes (2006), dentre os fatores responsáveis pelos questionamentos dessa forma de ensino estão: (i)os inúmeros movimentos sociais que almejavam o respeito aos direitos humanos e buscavam mostrar a sociedade o quanto o processo de segregação dos pequenos grupos poderia ser prejudicial; (ii) os benefícios encontrados pela convivência mútua entre pessoas com e sem deficiência; (iii) as descobertas na área educacional das possibilidades de aprendizagem dos alunos com NEE e (iv) o custo elevado de uma educação paralela.

Diante de todos esses questionamentos a Educação Especial paralela perde força e começa a abrir espaço para a integração que se apoiava nos princípios da normalização. O conceito principal de normalização defendia a ideia de que todos os alunos com NEE tinham o direito de participar do mesmo sistema de ensino e de ter acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem que as pessoas ditas normais, ou seja, definia o acesso às escolas comuns como um direito de todas as pessoas. O princípio de normalização,

> (...) tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. (MENDES, 2006, p. 389)

No entanto, o conceito de normalização durante o processo de instauração da integração escolar acabou sendo mal interpretado e instituído sob uma visão minimizada da filosofia de normalização. Com base na distorção do conceito, difundiu-se a ideia de que os alunos com NEE deviam tentar se tornar o mais normal possível para, dessa forma, serem inseridas nos ambientes sociais.

De acordo com Mendes (2006, p. 390), "desde o início do movimento pela integração escolar houve restrição ao uso de uma concepção mais ampliada do conceito de normalização, no sentido de evitar-se a colocação de todo e qualquer aluno na classe comum da escola regular". Tal afirmação esclarece que o conceito de normalização foi utilizado como um novo meio de exclusão, contrariando o verdadeiro significado desse princípio que defendia que todos precisavam ser tratados de maneira igual apesar de suas particularidades e para que isso se tornasse viável seria preciso todo um processo de planejamento.

> Normalizar uma pessoa não significa torná-la normal. Significa dar a ela o direito de ser diferente e ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade. Na área da educação, normalizar é oferecer ao aluno comnecessidades especiais recursos profissionais e institucionais adequados para que ele desenvolva seu potencial como estudante, pessoa e cidadão. (WERNEC, 2000 *apud* SILVA; FACION, 2008, p.193).

Devido à visão distorcida de normalização, o acesso dos alunos com NEE aos ambientes educacionais acabou ficando condicionado à adaptação deles aos padrões comportamentais dos espaços sociais, entre eles as escolas. Atribuindo grande responsabilidade, se não exclusiva, aos indivíduos sobre sua inserção nos ambientes e sobre o sucesso ou fracasso associado ao seu desenvolvimento.

No entanto, mesmo com as dificuldades estabelecidas pelas distorções conceituais, a partir de 1970, os alunos com NEE passaram a ser aceitos nas escolas comuns, mas em alguns casos ainda em classes especiais devido à visão minimizada de normalização. Essa situação desencadeou um período de integração parcial no qual ainda havia espaço para a exclusão de alguns alunos com NEE, já que se exigia uma adequação por parte deles para que fossem inseridos nas escolas comuns.

A integração escolar, na maioria dos casos, ficava reduzida à presença física dos alunos com NEE nas escolas comuns excluindo possibilidades de participação efetiva. Com essa situação estabelecida no Brasil surgem reivindicações para a reestruturação da educação. Conforme Mendes (2010 p. 13), "diante dos problemas de desempenho da educação nacional o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de educação para todos e de educação inclusiva".

A partir de então, a integração escolar fica sujeita a críticas e surge um novo movimento no campo educacional propondo a educação para todos. Esse movimento defendia que os ambientes educativos deveriam se transformar e se adaptar para auxiliar no processo de inclusão e desenvolvimento dos alunos com NEE possibilitando a educação para todos.

> A politica de integração havia resultado em uma estrutura educacional fragmentada, nem sempre acessível a todos. Em contrapartida, iniciava-se movimentos no mundo com ênfase na consciência e o respeito à diversidade, produzindo mudanças no papel da escola que passou a responder melhor as necessidades dos estudantes. Começava a surgir o conceito de inclusão. (CUNHA, 2013, p. 35)

Diante dessa realidade emerge, na década de 1980, o conceito de inclusão que vai nortear a Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial. Tal conceito privilegia a ideia de que além do direito ao acesso os alunos com NEE também possuíam direito a participação efetiva no ambiente escolar, tendo acesso aos mesmos conhecimentos e oportunidades de aprendizagem que os demais. Para tanto, os ambientes educacionais precisariam se adequar para atender as necessidades de cada indivíduo respeitando suas especificidades e a diversidade que permeia qualquer espaço educativo.

A partir dessa nova perspectiva, surgiram vários movimentos com o objetivo de garantir o acesso dos alunos com NEE nas escolas comuns. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, representou um grande avanço na temática da inclusão ao definir a educação como direito de todos e dever do poder público.

> Por preceito constitucional, desde 1988 é assegurado a todos os alunos o direito ao acesso, à permanência e à participação nos níveis básicos e superior de ensino. Esse direito traz em si a semente da mudança de que a nossa educação necessita para conquistar patamares cada vez mais elevados de qualidade. (MANTOAN, 2014, p. 7).

Outro fator essencial, estabelecido na Constituição, se refere ao dever do Estado em assegurar apoio especializado nas instituições de ensino regular para os alunos com NEE. Segundo Menezes (2012, p. 22, grifos do autor), o artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, "estabelece que o atendimento educacional especializado 'aos portadores de deficiências' deve se dar 'preferencialmente na rede regular de ensino'". É possível perceber pelo exposto na Constituição de 1988, que os alunos com NEE passaram a ter assegurado o direito de ingressar nas instituições de ensino regular, bem como de receber o suporte necessário para atender suas especificidades.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990 - Jomtien) e a Conferência Mundial sobre Educação Especial (1994 - Salamanca) também foram movimentos importantes no processo de implementação da inclusão escolar. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência realizada em Jomtien, no ano de 1990, apesar de ter como foco a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, também abordou a questão da inclusão ao ressaltar a importância de se promover uma educação equitativa e de proporcionar a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem. Em relação à educação dos alunos com NEE a declaração expõe que,

> as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO,1990).

Ao defender uma educação equitativa, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos reforça a necessidade dos sistemas de ensino desenvolverem uma educação inclusiva em que prevaleça o respeito às diferenças. Nesse sentido, toda e qualquer forma de discriminação deve ser banida da educação. O documento pontua que todas as pessoas possuem direito de ter as mesmas oportunidades no que se refere ao acesso e à permanência nas instituições de ensino e ao processo de ensino-aprendizagem.

A Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Educação Especial, é um documento de grande importância na área da inclusão. Esse documento conclama os Estados a

assegurarem a inclusão escolar, dando a todos o direito de frequentar as instituições da rede regular de ensino. A Declaração estabelece normas para a criação de políticas e para a adequação do sistema educacional com a finalidade de promover a inclusão dos alunos com NEE no sistema educacional. Ressalta ainda a importância das instituições de ensino trabalhar na perspectiva da educação inclusiva para diminuir a exclusão e assegurar o direito de todos. Segundo apresenta o documento,

> escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994).

As diretrizes especificadas na Declaração de Salamanca foram essenciais para a valorização da inclusão escolar e para reforçar o direito de todos à educação, independentemente de suas particularidades. Desse modo, a Declaração ratificou a necessidade de se estabelecer políticas para auxiliar no desenvolvimento de uma educação inclusiva que atenda às peculiaridades dos alunos com NEE.

No Brasil, sob a influência dos movimentos em favor da inclusão, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96. Essa lei estabelece, em seu capítulo V, os critérios para nortear a educação inclusiva no âmbito da Educação Especial. Nessa lei fica garantido o direito à inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Esse direito é ressaltado na lei com o objetivo de garantir a inclusão nas instituições de ensino regular e normatizar diretrizes para que os sistemas de ensino promovam situações de aprendizagens realmente eficazes. A lei estabelece que os sistemas de ensino devem oferecer aos alunos com NEE "currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades" (BRASIL, 1996). Ao estabelecer critérios para a Educação Especial, a LDB reforça o direito dessas pessoas à inclusão e às ações que promovam seu aprimoramento cognitivo.

Com a instituição desse novo cenário no campo educacional, o termo inclusão se tornou recorrente passando a compor o discurso dos profissionais da área da educação e da sociedade em geral. Porém, ainda hoje, quando há o uso do termo inclusão relacionado ao contexto escolar o que se nota é que permanece uma visão distorcida do que verdadeiramente é inclusão. Ainda existe a tese de que a inclusão acontece à medida que os alunos com NEE estão presentes nos ambientes educativos. Porém, essa ideia de inclusão – apenas como inserção em escolas comuns – está mais direcionada ao período da integração em que se acreditava que os alunos com NEE deveriam se adequar as condições da escola no qual seriam inseridos.

O termo inclusão, na verdade, está muito além dessa perspectiva. Uma educação inclusiva representa não só a presença dos alunos com NEE nas instituições de ensino, mas representa também a real participação deles na escola de forma a promover avanços em seu desenvolvimento. De acordo com Rodrigues (2006, p. 303), a educação inclusiva "pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo".

Conforme o exposto, muitos foram os avanços desde as primeiras tentativas de integração dos alunos com NEE até as atuais conquistas, no entanto ainda há muitos desafios a serem enfrentados no processo de inclusão escolar. Sendo assim, é responsabilidade de todos os que compõem o ambiente educacional – pais, professores, gestores, comunidade e Estado – contribuir para que essa inclusão aconteça de forma efetiva.

Considerações finais

Todas as fases do processo educativo devem ser permeadas pelo respeito às diferenças, e, consequentemente, pela inclusão escolar. A inclusão envolve a convivência com as mais variadas culturas, ideologias, crenças, características e especificidades. Sendo assim, o respeito à diversidade é um aspecto essencial para a conquista de uma educação inclusiva com vistas à igualdade de direitos para todos.

Diante dos apontamentos realizados, ficou evidente que a trajetória percorrida para alcançar o modelo de Educação Especial desenvolvido hoje foi marcada por diferentes concepções. Para chegar ao conceito de inclusão atual, que privilegia o respeito e a valorização das diferenças, foi necessário superar uma série de concepções distorcidas sobre a presença dos alunos com NEE nas instituições de ensino regular.

É notório, com base nos aspectos anteriormente apresentados, que houve um grande avanço nas perspectivas sobre a inclusão escolar. O fim da segregação e a conquista do direito de acesso dos alunos com NEE as instituições de ensino regular representam grandes conquistas na busca por uma educação inclusiva. No entanto, ainda há muitos outros fatores que precisam ser alcançados para a efetivação da inclusão escolar.

Para além da conquista dos direitos é necessária à prática do que é proposto pelo conceito de inclusão. Uma vez que os alunos com NEE estão presentes nas instituições de ensino regular é fundamental que se propicie a eles oportunidades reais de ampliar suas capacidades e seu desenvolvimento. Pois, somente dessa forma esses alunos serão realmente incluídos nos ambientes escolares evitando o desenvolvimento de uma pseudo-inclusão.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2015.
2. CUNHA, E. Marcos históricos da educação inclusiva, In: CUNHA, E.. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
3. MANTOAN, M. T. E. Qualidade e inclusão no Ensino Médio. **Pátio**. Porto Alegre: Grupo A Educação: ano VI, n. 22, p. 6-9, set./nov. 2014.
4. MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.11, nº 3, p. 387- 40, 2006.
5. MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía**, v.22, nº 57, p. 93-109, 2010.
6. MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?**. 160f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de janeiro, 2012.
7. REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Deescubra, 2006.
8. REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente**: uma interface possível. 2013. 278f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, 2013.
9. RODRIGUES, D. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: Rodrigues, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
10. SILVA, M. F. M. C.; FACION. J. R. Perspectivas da inclusão escolar e sua efetivação. In: FACION. J. R (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibpex, 2008.
11. UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015
12. UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

02

TRAÇANDO ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A EVOLUÇÃO DO PERFIL DAS MULHERES CHEFES DE FAMÍLIA NO BRASIL PERÍODO: 2000 a 2010)

Neuza de Farias Araújo - Universidade de Brasília/ UnB
Doutora em Sociologia - pela Universidade Denis- Diderot - Paris France
Pós-Doutorado em Estudos Interdisciplinaridades de Gênero pela Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil

Resumo

O texto tem por objetivo apresentar aspectos históricos sobre a evolução do perfil das mulheres chefes de família no Brasil no período histórico de 2000 a 2010. Considerando os dados estatísticos referentes a essa evolução e predominância das mulheres enquanto chefes de família pretendemos trazer para o debate reflexões sobre a diversidade de situações e inclusão dos gêneros no espaço da educação contemporânea.

Palavras Chaves: Mulheres Chefes de Família, Gênero, Diversidade, Inclusão

Introdução

O presente texto faz parte da pesquisa que desenvolvemos sobre o perfil das mulheres que chefiam a família no Brasil, captando as principais tendências e os principais obstáculos enfrentados por esta categoria, no atendimento pelas políticas públicas.

Para tanto, é necessário fazermos um aporte histórico sobre a instituição família, a qual tem mudado sua configuração, bem como a mudança nos papéis familiares. De acordo com o contexto social, econômico e cultural em que se encontram seus componentes. No Século XX, em especial nos anos 60, as mulheres passam a assumir novos encargos que antes lhe eram proibidos. Com a invenção da pílula anticoncepcional e o surgimento dos divórcios, as mulheres passam a ganhar mais espaços na ocupação do tempo e no mercado de trabalho. O que não significou destaque no espaço intrafamiliar não logrando grandes êxitos na chefia junto ao marido ou companheiro.

Tais conquistas foram e são consequências de movimentos sociais em prol das mulheres. Dentro do lar, a violência contra elas, antes silenciada e abafada, passa a se tornar objeto de intervenção do Estado. Com todos os fatores históricos que inserem a lógica da atual sociedade, observa-se um aumento considerável de mulheres assumindo a chefia das famílias, tornando-se as provedoras do ambiente doméstico. No entanto, isso não ocorre da mesma maneira em todos os segmentos da sociedade, diferenças essas que serão desenvolvidas ao longo do texto.

Pretendemos dar uma contribuição acadêmica e científica em direção as ideias que norteiam a participação das mulheres com foco na sua autonomia, na sustentação econômica e social de sua família, suas relações com o meio externo assim como seu protagonismo. Objetiva-se fornecer contribuições interventivas seja para as políticas ou para viabilizar instrumentos no campo que envolve as mulheres enquanto sujeitos sociais de direitos. Será feita uma comparação entre os dados do Censo de 2000 até 2008, investigando evoluções e mudanças no perfil das mulheres chefes de família.

A chefia de familia na história

Na Idade Média, a família compreendia todo o conjunto de pessoas ao redor, ou seja, "a densidade social proibia o isolamento e aqueles que se conseguiam fechar num quarto por algum tempo era visto como figuras excepcionais". (Áries, 1981, p.264). A sociabilidade da época impedia a intimidade e a privacidade, tornando a convivência uma necessidade de organização social. Ao mesmo tempo, as crianças eram enviadas para outras famílias como aprendizes e os laços familiares eram afrouxados. Foi no final do Século XVII que o sentimento da infância se tornou central nas famílias, que foram adquirindo uma nova forma. A organização social também mudou: o surgimento das grandes cidades, a urbanização e o surgimento do trabalho industrial impulsionaram a família ao espaço privado.

No Século XVIII a família começou a manter a sociedade à distância. Ficando confinada a um espaço limitado. A organização da casa passou a corresponder a essa nova preocupação de defesa contra o mundo (idem p. 265) A configuração da casa mudou e os componentes da família restringiram-se aos membros consanguíneos (pais e crianças), excluindo-se empregados e vizinhos. A família tornou-se espaço íntimo de convivência e ganhou identidade: pertencer a determinada família passou a significar pertencer a determinado grupo pelo sentimento, pelo gênero e pela necessidade de formação espiritual e moral para o convívio em sociedade. A partir daí surge o modelo de família nuclear burguesa, pautada no matrimonio e no molde patriarcal, restringindo a mulher ao espaço doméstico, remetem. Fazendo uma retomada histórica remetendo-se a períodos pré-históricos, a família simbolizava um grupo de proteção aos perigos externos (de outras tribos). A formação de grupos ultrapassava a consanguinidade em todos os sentidos, inclusive nas relações sexuais, que permitiam a prática do incesto, sem as condenações morai e culturais atuais

A formação das famílias antes do desenvolvimento da agricultura e da pecuária segundo Engels (apud MARCASSA, 2006), não era pautada em uma divisão sexual do trabalho.

Tampouco da monogamia. Com o passar do tempo, as configurações familiares foram se alterando de acordo com o desenvolvimento econômico desses grupos. A família monogâmica nada mais é do que a o marco da propriedade privada nas quais os "filhos" "legítimos" herdam os bens de seus pais.

A primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos. O primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher do sexo feminino para o masculino. A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, iniciou, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período, que dura até nossos dias, no qual cada progresso é simultaneamente um retrocesso relativo e o bem-estar e o desenvolvimento de uns se verificam ás custas da dor e da repressão de outros. É a forma celular da sociedade civilizada (Engels)

Nesse contexto de transformações culturais e de mudança de valores morais que a chamada "crise familiar" está inserida. Prado (1981), refere-se as crises familiares como resultantes de duas etapas distintas: a primeira estaria ligada à industrialização, que gerou transformações de ordem técnica e econômica, o que "desestabilizou as bases econômicas do patriarcado" (ARAÚJO, 2006 p.15). A segunda estaria relacionada a países que atingiram recentemente um estágio de desenvolvimento econômico. A revolução sexual nos anos 60 e o surgimento da pílula anticoncepcional, os divórcios, o declínio da instituição casamento, a diminuição do número de filhos, as lutas dos movimentos sociais em busca de direitos para casais do mesmo sexo. Novas formas de agrupamento familiar vão dando novos formatos de famílias e cada vez mais as mulheres vão ganhando espaços no mercado de trabalho e no contexto familiar. Entretanto tal evolução entra em choque com os valores disseminados sobre o modelo de família tradicional, que coloca as mulheres em postura abaixo da masculina, com o dever de cuidar dos filhos, submetendo-se inclusive a violência, e a passos lentos no mercado de trabalho ganhando menos que os homens.

Segundo a Pesquisa Nacional de Amostragem de Domicílios (PNAD) de 2001 a 2009, a proporção de famílias chefiadas por mulheres no Brasil, subiu de 27% para 35%. Em 2009 o número de famílias chefiadas por mulheres era de 21.933.180.O percentual de famílias chefiadas por mulheres no país passou de 22,2% para 37,3%, entre 2000 e 2010. Segundos novos dados do Censo Demográfico de 2010, divulgados nesta quarta-feira (17) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), também aumentou o número de mulheres solteiras com filhos e o percentual de casais sem filhos. Para o IBGE, é responsável pela família a pessoa reconhecida como tal pelos demais membros do lar. Conforme o levantamento, mais da metade dos responsáveis (56,8%) tinha entre 30 e 54 anos em 2010. O estudo diz ainda que 48,6% se declararam de cor branca, 41% eram de cor

parda e 8,9% disseram ser de cor preta. Os dados mostram ainda que as mulheres têm chefiado mais famílias mesmo quando possuem marido. Nesses casos, houve um aumento percentual de 19,5% para 46,4%, entre 2000 e 2010.Segundo o IBGE, esse aumento se deve a uma "mudança de valores relativos ao papel da mulher na sociedade e a fatores como o ingresso maciço no mercado de trabalho e o aumento da escolaridade em nível superior, combinados com a redução da fecundidade". No mesmo período, caiu de 77,8% para 62,7% o percentual de famílias que têm um homem como responsável. Quando há a presença de cônjuge, também houve queda, de 95,3% para 92,2%. Na maioria dos casais, responsáveis e cônjuges possuem algum tipo de rendimento (62,7%), independentemente do sexo. Já quando a mulher é responsável, em 66,4% dos casos ambos têm algum rendimento, contra 61,6% quando o homem é responsável. Isso significa que, quando a mulher é responsável pelo lar, é menor a proporção de homens que contribuem com a renda familiar. Os dados mostram ainda que as mulheres têm chefiado mais famílias mesmo quando possuem marido. Nesses casos, houve um aumento percentual de 19,5% para 46,4%, entre 2000 e 2010.Segundo o IBGE, esse aumento se deve a uma "mudança de valores relativos ao papel da mulher na sociedade e a fatores como o ingresso maciço no mercado de trabalho e o aumento da escolaridade em nível superior, combinados com a redução da fecundidade". Nó mesmo período, caiu de 77,8% para 62,7% o percentual de famílias que têm um homem como responsável. Quando há a presença de cônjuge, também houve queda, de 95,3% para 92,2%. Entre as famílias com responsabilidade feminina, em 21,2% a mulher responsável não tem rendimento, só o cônjuge. Esse percentual é de 5% nas famílias sob a responsabilidade do homem e 8,7% entre ambos. O Censo também traz dados sobre a responsabilidade compartilhada, que foi verificada em 34,5% dos domicílios ocupados por apenas uma família (15,8 milhões).

CASAIS SEM FILHOS.

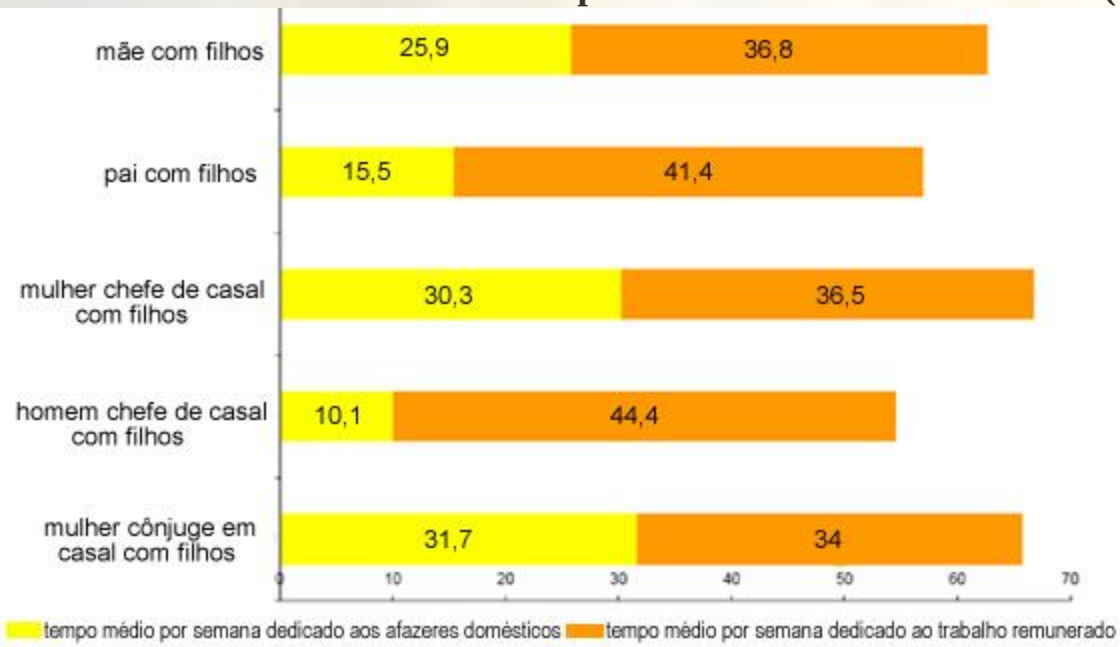
Ainda conforme o IBGE, houve aumento de casais sem filhos (com ou sem parentes no convívio), que passaram de 14,9% para 20,2% do total de famílias brasileiras. Os números significam que um a cada cinco casais brasileiros não tem filhos. No mesmo período analisado, os casais com filhos caíram de 56,4% para 49,4%. Entre outros fatores, o IBGE credita a evolução a "mudanças na estrutura da família, maior participação da mulher no mercado de trabalho, baixas taxas de fecundidade e o envelhecimento da população". Também avançou o número de famílias onde os filhos vivem só com a mãe solteira (de 11,6% para 12,2%, entre 2000 e 1010). Aqueles que vivem só com o pai passaram de 1,5% para 1,8%. Essas famílias são compostas por quem teve seus filhos sem contrair matrimônio ou retornou à casa dos pais por motivo de separação ou divórcio, diz o IBGE.

Entre as famílias que dividem um mesmo domicílio, a maioria é de mulheres solteiras com filho (53,5%), seguida de casais com filhos e casais sem filhos, representando cerca de 91% do total de famílias que convivem entre si. Já as famílias reconstituídas, formadas após a separação ou morte de um dos cônjuges, representavam 16,3% das formadas por casais. A mulher de um casal sem filhos recebe, em média, 80% do salário dos homens. Entre os casais com filhos, a renda das mulheres chefes de família representa 73% da renda média de seus maridos. De qualquer modo, a mulher continua ganhando menos do que o homem.

Com relação ao nível de escolaridade, as mulheres, independentemente da posição na família, estudaram mais anos em média, e aquelas responsáveis por famílias com filhos apresentam a mais alta escolaridade. Para os pesquisadores, os dados significam que a educação não interfere na posição de chefia da família. O fator que mais influencia, embora não seja decisivo, é a ocupação. Homens estão mais inseridos no mercado de trabalho, assim como a maioria das chefes de família com filhos (59,1%) possui emprego. As mulheres que chefiam a casa têm níveis de ocupação significativamente mais elevados do que as mulheres em idade ativa, em geral (57,7% contra 51,5%). Elas também ocupam posições consideradas de melhor qualidade

O aumento do número de chefes de família mulheres, no entanto, não implica em uma mudança nos valores familiares tradicionais. O trabalho doméstico não foi transferido para os homens, e elas têm de se dividir entre a jornada de trabalho e a doméstica. O resultado é a sobrecarga da mulher nessa configuração: a com a maior jornada de trabalho entre todos os perfis estudados.

Jornada média total de trabalho por semana no Brasil - 2009 (em horas)

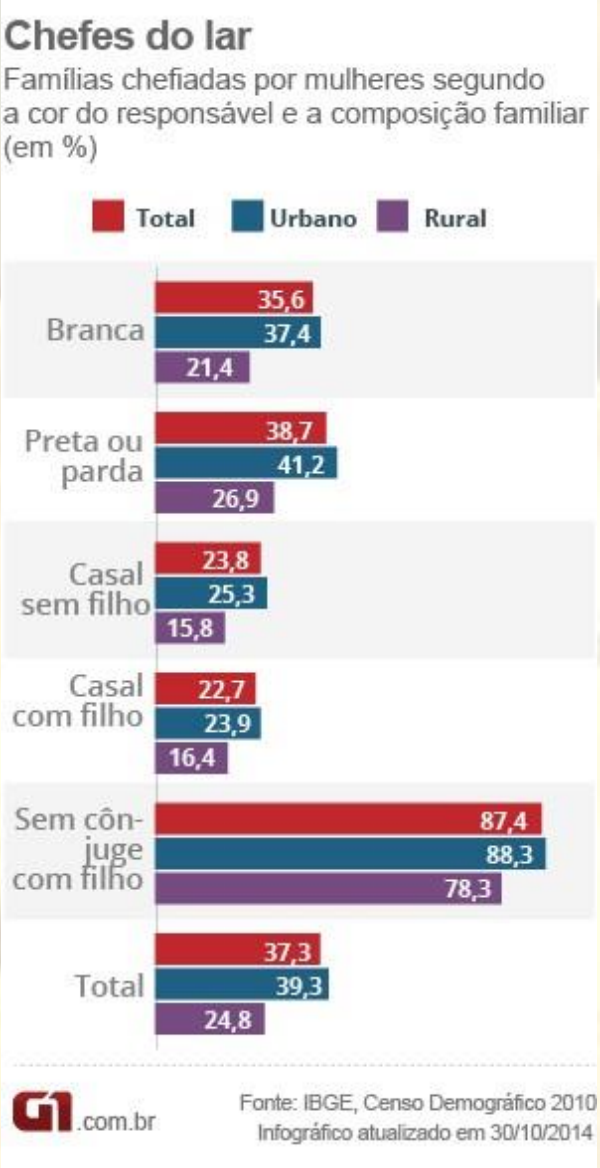


"A tradicional responsabilização das mulheres pelos afazeres domésticos não somente parece permanecer intocada ao longo dos anos, como também não sofre influência da posição ocupada pela mulher na família. Apesar de haver algumas diferenças, mulheres na posição de chefe e na posição de cônjuge respondem por grande parte do trabalho não-remunerado, essencial para a reprodução das famílias". Em 2009, enquanto as mulheres responsáveis por famílias de casais com filhos dedicaram, em média, 30,3 horas por semana aos trabalhos domésticos, os homens na mesma posição gastaram 10,1 horas. Assim, as chefes, quando têm cônjuge, assumem de maneira mais aguda a jornada dupla. "Elas trabalham no mercado e aportam renda para a casa, mas também dedicam muito tempo aos cuidados com a casa e com os filhos. O resultado são jornadas totais de trabalho de impressionantes 66,8 horas por semana, em média. "Segundo o Ipea, "a histórica determinação do lugar das mulheres na sociedade como assentado na reprodução biológica, com ênfase na maternidade e na realização de afazeres domésticos, definiu a esfera privada como o espaço feminino".

Em contraponto, nas famílias em que o homem cria os filhos sozinho, ele gasta em afazeres domésticos em torno de 15 horas semanais, enquanto as mulheres gastam 25 horas. Isso pode significar, de acordo com o instituto, que "homens delegam as atividades a outras pessoas –os próprios filhos, se forem mais velhos, ou outras mulheres, empregadas domésticas ou mulheres da relação de parentesco, como mães e irmãs. A grande responsabilização feminina pelos afazeres domésticos e a existência dessa divisão de tarefas tende a trazer prejuízos para todos os membros da

família, especialmente quando se pensa na sobrecarga de trabalho cotidiano das mulheres e na ausência ou menor presença da figura paterna na educação das crianças", conclui o Ipea.

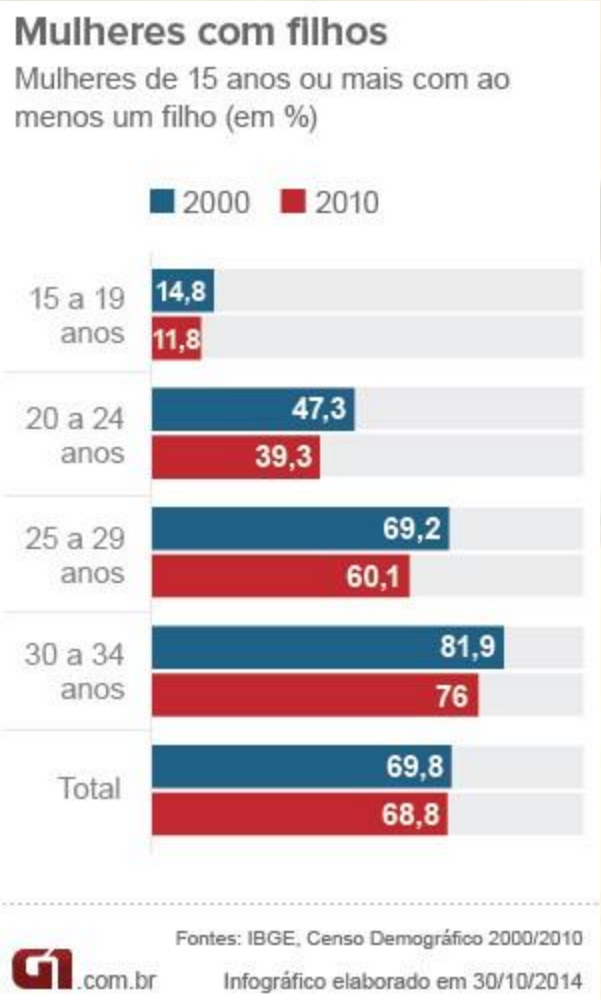
Os dados de gênero divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que as brasileiras estão tendo filhos mais tarde e se tornando chefes de família em mais domicílios do país. A análise engloba uma década e compara dados dos censos de 2000 e 2010. Nesse período, a proporção de brasileiras com ao menos um filho diminuiu em todas as faixas etárias mais jovens esse seria um dos reflexos do aumento da escolarização delas, que passaram a postergar a maternidade para continuar os estudos. Em 2000, as mulheres comandavam 24,9% dos 44,8 milhões de domicílios particulares. Em 2010, essa proporção cresceu para 38,7% dos 57,3 milhões de domicílios – um aumento de 13,7 pontos percentuais. O IBGE considera como responsável aquela pessoa reconhecida como tal pelo demais moradores do domicílio. Quando analisados os dados das áreas rural e urbana, verifica-se que, no campo, ainda é mais comum o homem ser o chefe da família. Nas cidades, elas são as responsáveis em 39,3% das famílias, enquanto que na área rural essa proporção é de 24,8%. Ao analisar o tipo de composição familiar, as mulheres aparecem como chefes de 87,4% das famílias de pessoas sem cônjuge e com filhos. Essa proporção diminui consideravelmente quando a formação é casal com filho (22,7%) ou casal sem filho



O estudo mostrou ainda que houve um crescimento maior da taxa de atividade entre as mulheres do que entre os homens no período. A taxa de atividade mostra a proporção da população em idade ativa (16 anos ou mais) que se encontra trabalhando ou procurando trabalho. 'É um movimento que começou na década de 70, com as mulheres se inserindo mais no mercado de

trabalho", de acordo com a gerencia de indicadores sociais do IBGE e coordenação da pesquisa.

No geral, a taxa se manteve estável: em torno de 64%. No entanto, enquanto a taxa de atividade dos homens caiu de 79,7% em 2000 para 75,7% em 2010, a das mulheres aumentou de 50,1% para 54,6%.A faixa etária das mulheres que teve um aumento mais expressivo na taxa de atividade foi de 50 a 59 anos – de 39% em 2000 para 50,2% em 2010. Já o maior recuo entre os homens ocorreu na faixa etária de 16 a 29 anos (81% em 2000 contra 74,6% em 2010). Apesar de os números mostrarem mais mulheres trabalhando, elas ainda enfrentam condições de informalidade. Em todos os grupos de idade ou raça, a taxa de formalização das mulheres teve um crescimento menor que a dos homens e ficou abaixo da taxa nacional de 2010.O diferencial entre os sexos passou de 3,8 pontos percentuais em 2000 para 6,7 pontos percentuais em 2010. Em 2000, a taxa de formalização deles era de 50%, e delas, 51,3%. Em 2010, a taxa dos homens alcançou 59,2%, enquanto a das mulheres ficou em 57,9%.



De acordo com as referências já tratadas neste texto, os dados de gênero divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que as brasileiras estão tendo filhos mais tarde e se tornando chefes de família em mais domicílios do país. A análise engloba uma década e compara dados dos censos de 2000 e 2010. Nesse período, a proporção de brasileiras com ao menos um filho diminuiu em todas as faixas etárias mais jovens. Esse seria um dos reflexos do aumento da escolarização delas, que passaram a postergar a maternidade para continuar os estudos. Nessa perspectiva a educação ocupa um espaço importante na vida dessas mulheres, considerando que em 2000, as mulheres comandavam 24,9% dos 44,8 milhões de domicílios particulares. Em 2010, essa proporção cresceu para 38,7% dos 57,3 milhões de domicílios, um aumento de 13,7 pontos percentuais. O IBGE considera como responsável aquela pessoa

reconhecida como tal pelo demais moradores do domicílio. Quando analisados os dados das áreas rural e urbana, verifica-se que, no campo, ainda é mais comum o homem ser o chefe da família. Nas cidades, o quadro já se apresenta de forma diferenciada onde elas prevalecem enquanto as responsáveis.

Conclusão

Considerando as questões inerentes ao debate sobre a diversidade e inclusão em espaços escolares, e a educação inclusiva na contemporaneidade, é discutível se domicílios chefiados por homens ou domicílios com múltiplos trabalhadores de fato assegurem um melhor nível de vida para os seus membros. Este aspecto é fundamental porque apesar das oportunidades de ganhos serem baixas tanto para homens como para as mulheres de uma classe social de menor poder aquisitivo, existem evidências de que uma melhor distribuição dos recursos entre membros de domicílios chefiados por mulheres tende a anular os piores efeitos da pobreza e, portanto, reduzir as vulnerabilidades do grupo domiciliar. De fato, gastos e investimentos, de homens e mulheres tem sido apontado como diferenciados e ligados a diferentes prioridades dentro do domicílio com uma melhor distribuição e acesso mais democraticamente distribuídos, comparados com os domicílios chefiados por homens.

No que se refere a sociedade brasileira, é crescente a participação das mulheres no provimento dos seus domicílios, crescimento esse em todas as categorias, diminuindo a especificidade de mulher que se incorpora ao mercado de trabalho, se elas eram predominantemente solteiras na década de 70, o grande crescimento se deu nos anos 80 revelando a diversidade de seu status conjugal. Tais fatos demonstraram, portanto que o quadro econômico brasileiro tem mobilizado todas as categorias de mulheres ´para a contribuição e sustento domiciliar. Esse crescimento pode ser ainda superior ao que as estatísticas revelam, pois, a incorporação das mulheres no mercado de trabalho também possui inúmeras questões que contribuem para subestimar o verdadeiro papel econômico das mulheres na reprodução de seus domicílios, a dificuldade de se identificar as diversas formas em que isso se dá, a predominância das mulheres no setor informal, assim como contabilizar estas atividades, a associação de atividades remuneradas e não remuneradas. Nossa reflexão a partir dos dados apresentados é de que a educação inclusiva considerando campo dos direitos humanos. e a abordagem das políticas educacionais voltadas para as minorias, como as questões étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, uma vez que estas questões têm recebido pelo Estado, ações fomentadas por programas sociais e educacionais no enfrentamento. da violência, ações de ensino e em outros

contextos sociais apontam avanços, disputas e muitas lacunas. À escola como espaço de diálogo e valorização das diferenças onde os sujeitos democraticamente teriam o direito ao atendimento adequado, mas para isso é necessário que seja efetivado junto ao que historicamente têm sido a categoria das mulheres chefes de família notadamente aquelas que não tiveram acesso à educação discutir o tema da diversidade e, da inclusão nestes espaços é de suma importância em vistas as possibilidades para sua inclusão no cenário educacional contemporâneo

Referencias

1. ARAÚJO, Neuza de Farias (0rg.) Relações Sociais e Gênero: Olhares Cruzados América Latina Europa. Natal EDUFRN, 2006.
2. _____A Contribuição Econômica das Mulheres para a Família e a -Sociedade: Ensaio sobre Gênero e Economia numa Perspectiva Comparativa - Editora Otimismo, Brasília, 2010.
3. ÀRIES, Philippe, História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986,
4. 2ª Edição BOLETIM DIEESE, 2004. A Mulher Chefe do Domicílio e a inserção Feminina no Mercado de Trabalho – Estudos Mensais, dezembro de 2011.
5. BRASIL, 2001, IBGE – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD) BRASIL, 2009 – IBGE – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD) BRASIL CENSOS DEMOGRÁFICOS 2000/2010.
6. CARLOTO, Cássia Maria. A Chefia Familiar Feminina nas famílias Monoparentais em situação de extrema Pobreza, Textos & Contextos nº4- Dezembro de 2005.
7. Anuário das Mulheres Brasileiras, São Paulo 2011IPEA 2010- Comunicado nº 65. PNAD 2009 - Primeiras Análises. Investigando a Chefia Feminina.
8. MARCASSA Luciana . A Origem da Família, da propriedade privada e do estado Friedrich. Engels Revista de Educação da Anhanguera Educacional - SARE, Vol. 9. São Paulo, 2006.
9. PRADO, Danda. O que é a Família. São Paulo, 1981, Brasiliense, 1ª Edição.

03

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GOIÁS E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM OLHAR SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

Fabiana Cristina Pessoni Albino [197]
Marlene Barbosa de Freitas Reis [198]

Resumo

Neste artigo apresentamos parte da nossa pesquisa realizada durante o mestrado. Nosso problema de pesquisa foi compreender como o Projeto político-pedagógico da escola, fundamentado a partir de instrumentos pedagógicos próprios, possibilita ao educando deste modelo de escola, a inserção no mundo do trabalho ou a construção de uma identidade camponesa. Nosso objetivo geral foi identificar na Escola Família Agrícola de Goiás elementos teóricos e práticos que deem sustentação ao processo de ensino aprendizagem. Esclarecemos que a gênese deste modelo de escola partiu do questionamento de algumas famílias rurais francesas na década de 1930, as quais, preocupadas com o êxodo rural, buscaram junto à Igreja Católica um modelo de escola que conciliasse a permanência de seus filhos no campo, ensinando-os a lidar com a terra e ao mesmo tempo garantisse o processo de transmissão do conhecimento escolar formal, viabilizando desse modo, a permanência das novas gerações no espaço de agricultura familiar. Para realizar esta pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, tendo em vista a pesquisa bibliográfica aliada à pesquisa de campo. O eixo escolhido para a apresentação desta pesquisa foi: Formação docente e o sub eixo, Formação e inovação na Educação Básica, Superior e Tecnológica. Esta escolha se deu em função da necessidade de formação específica aos profissionais de educação para atuarem em escolas rurais de educação básica, e mais especificamente, em Escolas Famílias Agrícola pela especificidade desta proposta de ensino. Acreditamos que a relevância desta pesquisa está na divulgação e discussão de uma proposta de ensino voltada para os jovens provenientes de famílias agricultoras, levando em consideração o pouco espaço que a educação rural tem no meio acadêmico.

Palavras-chave: Educação, Pedagogia da alternância, Projeto político-pedagógico, Formação docente.

Introdução

Este artigo integra nossa pesquisa de mestrado realizada durante os anos de 2013 e 2014. Partimos das perspectivas da pedagogia da alternância como proposta educativa que visa contribuir para a formação integral dos jovens provenientes de famílias agricultoras. Nosso problema de pesquisa foi compreender como o Projeto político-pedagógico da escola, fundamentado a partir de instrumentos pedagógicos próprios, possibilita ao educando deste modelo de escola, a inserção no mundo do trabalho ou a construção de uma identidade camponesa.

1 Mestre em Educação. Linguagem e Tecnologias (MIELT-UEG). Especialista em Mídias na Educação pela UFG. Graduada em Letras pela UEG. Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Secretaria de Educação de Goiás (SEDUC). Goiás - GO e-mail: fabianapessoni@gmail.com
198 Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ, professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG- INHUMAS) e do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT-UEG). e-mail: marlenebfreis@hotmail.com

O objetivo geral do estudo foi identificar na Escola Família Agrícola de Goiás elementos teóricos e práticos que dessem sustentação ao processo de ensino aprendizagem. Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Família Agrícola localizada no município de Goiás onde, durante dois anos realizamos a observação desta prática coletando dados empíricos para análises.

Trata-se de um estudo qualitativo, tendo em vista o contato direto e prolongado que temos com o ambiente pesquisado, bem como o caráter social da pesquisa. De acordo com Ludke e André (1986, p. 18) "o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada".

Desse modo, além da observação na Escola Família Agrícola, realizamos entrevistas semiestruturadas com pessoas diretamente ligadas ao processo de implantação da escola no município de Goiás. Para registrar as entrevistas, bem como as análises e observações feitas, utilizamos um gravador de áudio para em seguida, digitalizar as mesmas.

É sob este espectro que faremos um breve esclarecimento sobre as origens e processos metodológicos da Pedagogia da Alternância para que possamos compreender como o Projeto político-pedagógico da escola, fundamentado a partir de instrumentos pedagógicos próprios, possibilita ao educando deste modelo de escola, a inserção no mundo do trabalho ou a construção de uma identidade camponesa.

Pedagogia da Alternância: origem e procedimentos metodológicos

Tendo como objeto de pesquisa a pedagogia da alternância e suas contribuições para a formação integral do jovem, acreditamos ser necessário apresentar, em breves considerações, a origem e os procedimentos metodológicos que fundamentam esta proposta educativa desenvolvida para atender jovens provenientes de famílias agrícolas ligadas à agricultura familiar.

Segundo Queiroz (2006) a primeira experiência em pedagogia da alternância aconteceu na França sob o nome de Casa Familiar Rural (CFR). Esta proposta surgiu quando jovens, filhos de pequenos agricultores franceses, questionaram junto à Igreja a possibilidade da criação de uma escola diferenciada que atendesse as necessidades destas famílias. Segundo o autor, estes jovens pretendiam permanecer no meio rural auxiliando seus pais nas atividades rurais.

De acordo com as considerações feitas por Nascimento (2005), os problemas advindos do fim da primeira da Guerra Mundial e a crise de 1929 abalou toda a economia europeia. Nesse sentido, houve uma queda na produtividade e isso afetou vários setores da economia francesa, inclusive a agricultura familiar.

Com tantos problemas eminentes, a questão de proporcionar estudo para os filhos era importante, porém secundária dada à necessidade de participação de todos os componentes da família na produção agrícola. Para Nascimento (2005), as famílias tinham duas opções: permitirem que seus filhos estudassem na cidade, abandonando a cultura de que faziam parte; ou ficarem no campo, sem estudar, mas auxiliando a família nos trabalhos agrícolas que lhe eram pertinentes. A segunda opção acabava sendo a mais conveniente, já que a dificuldade financeira em que se encontravam as famílias dificultava para que estas mantivessem os filhos estudando na cidade.

Neste contexto de desigualdades e dificuldades diversas, pessoas ligadas à Igreja Católica e membros do Secretariado Central de Iniciativas Rurais (SCIR) deram início a reuniões e debates sobre educação rural francesa, conforme pontua Queiroz (2006). Para estes grupos, era preciso pensar uma fórmula original que contribuísse com a reconstrução social e econômica da França, bem como uma proposta que atuasse junto à agricultura baseada na produção rural familiar.

Criou-se uma forma alternativa de ensino: os alunos passavam uma semana na escola e uma semana em suas propriedades junto à família. Essa alternativa ganhou força à medida que incorporou aos conteúdos curriculares normais, adaptações à realidade vivida pelos alunos. Desse modo, o trabalho prático, bem como as teorias voltadas para a agricultura familiar, foram sendo incorporadas ao currículo escolar deste modelo de escola.

Queiroz (2006) ressalta que depois da França a experiência das Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas se expandiram pela Europa iniciando-se na Itália, em 1961, chegando à Espanha, em 1966, e em Portugal, no ano de 1985. Além de expandir-se pelos países europeus esta experiência espalhou-se pelo mundo todo ainda no século XX e continua se propagando no século XXI. No Brasil, ela foi implantada nos moldes das experiências italianas entre os anos de 1968 e 1969 no Estado do Espírito Santo.

Segundo Queiroz (1997), entre 1965 e 1968 surgiu no Espírito Santo um trabalho comunitário com a participação de várias forças sociais por meio da atuação do Padre Humberto Pietrogrande[199], onde foram instaladas as primeiras Escolas Famílias com base na experiência italiana.

Após a instalação da pedagogia da alternância no Estado do Espírito Santo, a proposta se disseminou por outros estados brasileiros sob os nomes Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e Casas Familiares rurais (CFR).

[199] Fundador do MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo em 1969, na cidade de Anchieta – ES. Trabalhou intensamente na promoção integral do homem do campo, foi o grande incentivador da instalação das primeiras Escolas Famílias Agrícola no Brasil. Exerceu o ministério sacerdotal como cooperador e Pároco de Anchieta e Alfredo Chaves – ES.

No Estado de Goiás, a primeira experiência foi implantada no ano de 1994 no município da Cidade de Goiás. Nesta escola que realizamos esta pesquisa (entre os anos de 2013 e 2014). Para reconstruir sua trajetória, entrevistamos pessoas ligadas ao processo de instalação da escola, bem como alunos e servidores que atualmente estão na EFA.

A história da Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO) traz em suas raízes uma profunda ligação com a luta pela terra no Estado de Goiás. À medida que muitas famílias rurais, inseridas em projetos de Assentamento ou de pré-assentamentos, lutavam pela posse definitiva das terras que ocupavam, buscavam ainda, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e da Igreja, uma escola que se adequasse às necessidades desses grupos.

Nesta atuação da Igreja junto aos movimentos sociais do campo, situa-se a criação da EFA no Estado de Goiás. Segundo Queiroz (1997), a implantação da EFA na região do município de Goiás aconteceu com o objetivo de atender aos jovens dos diversos assentamentos e projetos de assentamento da região. O autor afirma que:

> Em Goiás a EFA nasce no confronto com o capital e com o latifúndio, porque nasce da luta pela Reforma Agrária e da luta pela sobrevivência, fortalecimento e viabilização da Agricultura Familiar, seja dos pequenos proprietários, seja dos assentados em Projetos de Reforma Agrária. Nasce no confronto e na tentativa de subversão do capital (QUEIROZ, 1997, p.102).

Este confronto com o capital, mencionado pelo autor, tem relação com as políticas de desenvolvimento e produtividade, quando o governo incentivou a agricultura capitalista. Assim, os ideais a serem implantados na EFA seriam, pois, contrários a esta ideia de produtividade e de agricultura capitalista. Tratava-se de uma escola que iria viabilizar uma educação que atenderia às necessidades culturais e intelectuais dos jovens provenientes da agricultura familiar e isso seria o que Dom Tomás chamou de medir forças com o capitalismo, pois a ideia da escola perpassa "pela mística indígena do bem viver", do viver com simplicidade, de retirar da terra apenas o necessário para viver; o que não condiz com os ideais de exploração da terra até a sua exaustão.

De acordo com Dom Tomás (2014)[200], "o responsável por trazer a proposta da pedagogia da alternância para Goiás chama-se Padre Felipe Ledet. Ele é beneditino, a origem espiritual deles é rural, eles são monges que trabalham a terra: criação, produção e cultura de todo tipo".

Em junho de 1994, após aprovação da Secretaria Estadual de Educação, deu início a primeira turma de estudantes, com 28 alunos matriculados.

[200] Entrevista realizada pela pesquisadora no dia 11/04/14.

Interessante destacarmos que para Dom Tomás (2014), "o que há de novo na Escola Família Agrícola e na pedagogia da alternância é a valorização do trabalho das pessoas do campo. Antes eles eram objetos de ação até caritativa, ou então de ajuda social". Sendo assim, a perspectiva de instalação desta proposta pedagógica é de respeito à cultura e valorização do trabalho das famílias agrícolas; é de olhar para estes grupos como sujeitos que escrevem a própria história.

Os diversos depoimentos colhidos durante nossa pesquisa, conduz-nos a perceber que a pedagogia da alternância foi implantada por iniciativa da Igreja Católica para atender as necessidades educacionais das famílias agrícolas e que esta apresenta uma proposta de trabalho que pretende adequar-se às necessidades das famílias rurais que se dedicam à agricultura familiar. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico desse modelo de escola conta com o apoio de instrumentos que se caracterizam como partes fundamentais para a implantação desta proposta.

Nascimento (2005) apresenta um panorama dos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância, que são fundamentais para compreender de que forma esta proposta viabiliza a formação integral dos jovens.

Levando em consideração que a Pedagogia é a ciência da prática educativa, e que, a pedagogia da alternância é uma prática que pretende adequar-se às necessidades culturais e educacionais da realidade camponesa, pontuaremos os pressupostos que dizem respeito a esta prática pedagógica.

De acordo com Nascimento (2005, p.33), a terminologia Alternância surgiu pela primeira vez nos Estados Unidos em 1906 com a designação de "ritmo apropriado" (grifos do autor) e busca associar a formação geral com a formação profissional.

Em nossas pesquisas pudemos perceber que, para que os objetivos desta proposta pedagógica fossem alcançados, o Projeto Político Pedagógico desse modelo de escola conta com o apoio de instrumentos que se caracterizam como partes fundamentais para a implantação desta proposta. Nascimento (2005) apresenta um panorama dos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância, que são fundamentais para compreender de que forma esta proposta viabiliza a formação integral dos jovens.

Neste modelo de escola, o professor é denominado monitor. Trata-se de um profissional que está diretamente ligado à formação do jovem/aluno, mas que atua não somente na sala de aula ministrando os conteúdos. Ele deve participar das diversas atividades educativas que a experiência em alternância proporciona, posicionando-se como um educador em tempo integral.

O Plano do Estudo (P.E.) é um dos instrumentos pedagógicos utilizados na Pedagogia da alternância. Trata-se de um roteiro de pesquisa elaborado pelos monitores que tem o objetivo de trazer

a realidade vivida por cada aluno para ser discutida com o grupo. O P.E. é apresentado e discutido com os alunos ao final de cada sessão-escola (período em que os alunos passam na escola) e levado para ser pesquisado junto às famílias dos educandos, bem como com a comunidade a que este pertence. Após a sessão-casa (período em que os alunos passam em suas propriedades junto às famílias) os alunos trazem o resultado da pesquisa realizada (P.E.) e as discussões acerca dos problemas levantados fazem parte do outro instrumento pedagógico denominado Colocação em Comum (C.C.).

A C. C. é o momento de apresentação de resultados, de questionamentos e problemáticas vivenciadas pelos alunos em suas comunidades. É neste momento que o grupo discute as possíveis soluções para os problemas vivenciados nas comunidades representadas pelos alunos.

O Caderno de Realidade (CR) é utilizado como um instrumento de registro das reflexões feitas no decorrer do ano letivo. Funciona como um diário de bordo do pesquisador, que anota as reflexões e descreve situações que lhe sejam importantes.

As Visitas e Viagens de Estudo servem para que o educando possa comparar as realidades vividas por comunidades diferentes, bem como refletir em grupo sobre possíveis soluções para os problemas enfrentados. O mesmo ocorre com as Visitas às famílias, que pretende aproximar os monitores e as famílias envolvidas na proposta de estudo e estimular a reflexão sobre as necessidades dos grupos atendidos.

O Estágio faz parte da proposta pedagógica e acontece durante o período de férias escolares: os alunos passam cerca de duas semanas em uma propriedade diferente da sua, observando e auxiliando nas atividades agrícolas desta propriedade para que possam ter outras experiências da prática agrícola.

As Intervenções Externas são aulas, palestras, dinâmicas, apresentação de práticas diversificadas trazidas por agentes externos, como alunos de universidades, professores de outras escolas; entre outros e acontecem durante a sessão-escola sob os cuidados dos monitores.

A Avaliação é feita em grupo. Ao final de casa sessão-escola alunos e monitores se reúnem para fazer um levantamento dos pontos positivos e negativos da sessão para que possam ser repensados para as próximas sessões.

O Serão acontece durante o período noturno: trata-se de aulas complementares diversificadas com dinâmicas ou filmes que contemplem algum assunto importante para a reflexão coletiva.

Para finalizar esta breve exposição dos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância, temos o Trabalho Prático, que é um instrumento próprio da alternância. São períodos em

que os alunos realizam trabalhos práticos: horticultura, apicultura, avicultura, suinocultura, entre outros afazeres da prática agrícola.

É importante ressaltarmos que todos esses instrumentos apresentados acontecem sob a orientação dos monitores que devem, a partir deles, planejar e replanejar suas aulas levando em consideração as dificuldades apontadas e identificadas.

Nesta pesquisa, tivemos a oportunidade de observar os instrumentos que fazem parte da prática pedagógica da alternância da EFA. Desta forma, notamos que vários fatores são considerados relevantes na formação do aluno, como por exemplo, que a proposta de ensino contempla as experiências trazidas por cada aluno e que estas são vivenciadas no cotidiano escolar e compartilhadas com as demais experiências apresentadas.

Neste ponto, retomamos as reflexões de Brandão (1995, p. 10) em que o autor afirma que misturamos a vida com a educação todos os dias, em todos os lugares em que passamos: na igreja, na escola, em casa; estamos sempre nos educando. Ela é "uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre outras invenções de sua cultura, em sua sociedade". Portanto, a educação proposta pela pedagogia da alternância é múltipla, acontece em diversos espaços e leva em consideração as questões sociais que envolvem os educandos, levando em consideração a cultura e os saberes dos grupos aos quais esses pertencem.

Sendo assim, para atender às especificidades deste modelo de escola, o Projeto político-pedagógico (PPP) é elaborado seguindo estas perspectivas. No entanto, nossas pesquisas apontam para um distanciamento entre a teoria e a prática, que será por nós apresentado no próximo subitem.

Projeto Político Pedagógico: entre a teoria e a prática. Um olhar sobre a interdisciplinaridade.

Na busca de compreender os pressupostos que fundamentam a proposta pedagógica da alternância apresentamos os instrumentos pedagógicos próprios desta prática educativa, bem como a perspectiva de alguns sujeitos entrevistados sobre a formação em alternância. Esse aporte teórico nos deu suporte para a observação mais detida na EFAGO.

Conhecendo os fundamentos teóricos da escola, buscamos na análise do Projeto Político-Pedagógico – PPP, do ano de 2014, visualizar as metas, as ações e os procedimentos planejados e documentados pela escola.

Partimos da compreensão e das considerações de Veiga (1998) sobre a construção do Projeto político pedagógico da escola

> A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula (VEIGA, 1998, p. 2).

Compreendendo, portanto, a importância desde documento para delinear os aspectos identitários na organização pedagógica da escola, analisamos o PPP da EFAGO na intenção de compreender melhor o funcionamento da mesma.

Observamos que o documento inicia-se elencando as qualidades desta proposta pedagógica na formação dos jovens e das famílias como sujeitos da história, bem como a importância do envolvimento de todos os agentes educativos na relação de aprendizagem do educando.

> A filosofia e a metodologia diferenciada (Pedagogia da Alternância) valoriza o homem e a mulher do campo, possibilitando a inserção destes ativamente em sua comunidade, e também na sociedade urbana na qual se relaciona e interage. Para exercitar a prática dessa proposta metodológica diferenciada, a estrutura da escola, a forma de agir e a vontade do corpo docente, corpo discente, corpo administrativo e associação, Conselho Escolar, devem estar direcionados e envolvidos ativamente com o meio sócio-profissional do jovem. É preciso então criar e recriar meios que possibilite ao educando, homem e a mulher do campo tornarem-se sujeitos (as) da história, e do seu destino, interagindo na sua realidade e no mundo (PPP, 2014, p. 2).

O projeto político-pedagógico da EFAGO enfatiza, portanto, que as ações educativas devem estar em consonância com a valorização do homem do campo, numa perspectiva que abrange a comunidade em que vivem, criando e recriando meios para que eles tornem-se sujeitos da história.

Acreditamos que para que a proposta pedagógica seja cumprida no que se refere aos ideais de levar o homem do campo a se reconhecer como sujeito da história, é necessário um planejamento que contemple a história do campesinato em Goiás; que leve os educandos a se identificarem como partícipes diretos ou indiretos da luta pela terra, dos movimentos sociais do campo.

Entretanto, na prática, identificamos que a necessidade de cumprir com as exigências do Estado em relação ao planejamento de acordo com a Matriz de Habilidades da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-GO) acaba sendo problema enfrentado pelos professores. Segundo este documento:

> As Matrizes de Habilidades do 1º ao 9º ano, que ora apresentamos para serem utilizadas a partir do planejamento de 2008, constituem o resultado desse processo de reorientação curricular, que ampliou os espaços de debate acerca do currículo escolar do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Estado de Goiás. Elas

> foram elaboradas pelos técnicos pedagógicos da Superintendência do Ensino Fundamental, em parceria com professores das unidades escolares da rede estadual, professores consultores das Universidades Federal, Católica e Estadual e assessores do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. Essas Matrizes Curriculares têm como eixos norteadores a leitura, a produção de textos e a valorização da cultura local e infanto-juvenil, em todas as áreas do conhecimento (GOIÁS, 2009, p. 4).

De acordo com as entrevistas realizadas:

> A Matriz já vem com tudo que você precisa trabalhar cada bimestre. Aí a gente sabe que precisa trabalhar os Temas geradores, a identidade do homem do campo, mas a Matriz não dá abertura pra isso. É tanta coisa que não dá tempo de trabalhar direito o Plano de Formação. A gente sabe da importância do PF para esta escola, mas aí vem os fiscais da Subsecretaria e se a gente não estiver trabalhando de acordo com esta Matriz a gente leva bronca. É muito difícil pra nós. Eu acho que nesta escola, por ela ser diferente, tinha que ter um pouco mais de autonomia para planejar. Mas nós não temos (Professor 1 – entrevista realizada dia 15/06/2014).

O Plano de Formação, citado pelo Professor 1 neste depoimento, diz respeito a uma parte do PPP que estabelece temas geradores que devem ser a base para todo o trabalho durante o ano letivo. De acordo este documento, o 1º ano tem como tema gerador: As famílias e as relações com a comunidade, a terra e a natureza; o 2º e o 3º anos têm como tema gerador: Desenvolvimento sustentável do meio.

Sobre os instrumentos metodológicos próprios da alternância, o documento enfatiza a importância do Plano de estudo, que além de ser norteador do planejamento dos professores, é a ligação entre a realidade vivida pelos alunos em casa e na escola; é a forma que a escola tem de compreender a situação dos alunos e planejar suas ações com base nesta realidade. Segundo o documento:

> O Plano de estudo- Constitui o principal instrumento metodológico. É um método de pesquisa participativa que possibilita analisar os vários aspectos da realidade do(a) aluno(a). Ele promove uma relação autêntica entre a vida e a escola. Através do Plano de Estudos as potencialidades da Alternância se viabilizam, porque a escola e a vida materializam-se em ato concreto e fonte de reflexão. O Plano de Estudos é o canal de entrada da cultura popular para a EFA. Ele é também o responsável pela transferência para a vida cotidiana das reflexões e das formulações de conclusões. O Plano de Estudo permite que os temas ligados ao contexto, vivido pelo aluno, se torne o eixo central de sua aprendizagem. A princípio o aluno desenvolve temas mais simples ligados ao cotidiano familiar, para depois caminhar em direção a temas mais complexos de caráter sócio-econômico. Ele é o instrumento que permite desencadear a motivação e a compreensão do significado político e social dos conteúdos a nível curricular. É ainda, o elemento que reúne a interrogação e o diálogo, que organiza a reflexão e desperta o interesse para um aprendizado dinâmico. É único e intransferível para cada grupo de alunos (as), pois cada grupo vive situações e interesses distintos. (PPP, 2014, p.15).

Ao analisarmos o PPP da escola, portanto, observamos a função do Plano de estudo como norteador das atividades e propostas de trabalho a serem desenvolvidas na escola, uma vez que ressalta que os temas ligados ao contexto vivido pelo aluno deve ser o eixo central da aprendizagem do mesmo. Neste ponto, bem como no Plano de Formação da escola percebemos a necessidade de um trabalho interdisciplinar, uma vez que cabe a todos os agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem contribuir com a formação dos educandos numa perspectiva dialógica.

No entanto, ficou evidenciado nos depoimentos dos professores que as exigências do Estado e a falta de cuidado deles na escolha dos professores que atuam nesta escola dificulta a realização do trabalho pautado na perspectiva cultural campesina.

> Eu sou funcionário do Estado, mas quando eu vim trabalhar aqui eu tive que escrever um texto falando porque eu queria trabalhar nesta escola; qual era o meu objetivo; como eu ia trabalhar numa escola do campo, com conceitos diferentes da cidade. Quem pedia isso era a Associação de pais. Já aconteceu naquela época (10 anos atrás) de professor não ser aceito pela Associação de pais (...). Então eu escrevi, porque eu sabia onde eu ia trabalhar. Eu sabia que aqui era diferente. Hoje em dia a Subsecretaria não tem o cuidado de escolher e a Associação também não pode dar palpite senão a gente fica sem professor (Professor 5).

Este depoimento nos mostra como a escola foi perdendo a autonomia ao longo dos anos e tornando-se absolutamente submissa à atuação da SEDUC. A escola vai funcionando, tentando "dar conta do recado" (Gestor 1); trabalhar seguindo os instrumentos; entretanto tem muito problemas que impedem.

> Nós aqui sabemos da importância de todos os instrumentos e fazemos tudo de acordo com o que nós podemos. Por exemplo, as Visitas às famílias, que deveriam acontecer pelo menos duas a três vezes no mês. Nós não conseguimos porque não temos verba pra isso. O Estado não tem essa obrigação aqui. Ele paga só os professores. Então nós é que temos que tentar conseguir de outro jeito: o município dá o combustível para o transporte dos alunos e dos professores e a Associação de pais mantém a escola no que se refere à alimentação, limpeza... essas coisas. Então a gente fica com dificuldade de promover todos os instrumentos da alternância (Gestor 1).

As questões levantadas pelo Gestor 1 dizem respeito às dificuldades apontadas no processo de desenvolvimento da EFAGO na atualidade. Notamos que este depoimento levanta outras questões, como por exemplo, a questão da manutenção financeira da escola mas que, por ora, não nos deteremos a análise, pois não compõe o objeto desse estudo nesse momento. Sendo assim, pontuamos que não se esgotam aqui as possibilidades de pesquisas e estudos relacionados à Escola Família Agrícola de Goiás.

Considerações finais

Esta pesquisa possibilitou-nos conhecer os fundamentos de uma proposta pedagógica fundamentada em princípios humanistas, que tem como perspectiva trabalhar a educação para a diversidade da cultura camponesa. Isso faz parte dos princípios norteadores da proposta pedagógica da pedagogia da alternância uma vez que ela apresenta-se, em sua origem, como apropriada e pensada para atender as necessidades das famílias rurais que destinam seus esforços a promover a agricultura familiar. Identificamos na Escola Família Agrícola de Goiás elementos teóricos e práticos que deram sustentação ao processo de ensino aprendizagem.

Vimos, por meio de uma reconstrução histórica dos caminhos percorridos por esta proposta pedagógica, desde seu nascimento na França à instalação no município de Goiás, apresentando seus objetivos e desenvolvimento. Partindo do pressuposto de que a pedagogia da alternância busca atender a perspectiva de identidade, experiência, cultura e expressividade dos trabalhadores rurais, consideramos que a metodologia e instrumentos pedagógicos utilizados nesta proposta têm a intenção de viabilizar esta especificidade da educação do campo, uma vez que pretendem atuar na busca por uma educação que leva em consideração a vida, a comunidade, a família de seus educandos. No entanto, a pesquisa mostrou-nos que, atualmente, os princípios norteadores da proposta não estão sendo colocados em prática devido a diversos fatores apresentados neste estudo, dentre estes fatores, a atuação da SEDUC.

Esclarecemos que na pedagogia da alternância, conforme mostramos neste estudo, existem instrumentos pedagógicos que a diferenciam das demais escolas. Eles são responsáveis pela identidade desta escola. Estes instrumentos foram apontados por nós como ferramentas que possibilitam um trabalho voltado para atender as comunidades rurais das famílias atendidas pela escola. Acreditamos que eles atuam de forma que o aluno observe sua realidade e a confronte com a dos demais colegas e que, após confrontadas as realidades, os professores realizam um planejamento no sentido de pensar propostas que colaborem na resolução dos problemas observados.

Desta forma, embora a SEDUC conheça e aprove a proposta pedagógica da EFAGO por meio da aprovação do Projeto político-pedagógico, sua atuação e suas exigências junto à escola não são de respeito à identidade da mesma. Sendo assim, na posição de pesquisadores, percebemos que é preciso pensar nesta atuação; buscar o sentido desta escola nesta região e rediscutir os fundamentos desta escola junto ao Estado.

Pontuamos, portanto, que este estudo possui um papel relevante no que se refere às pesquisas sobre pedagogia da alternância no Estado de Goiás, uma vez que ela aponta os processos de desenvolvimento e atuação desta proposta pedagógica num município que apresenta uma grande quantidade de famílias rurais. Ressaltamos, no entanto, que a pesquisa não está acabada, que precisa de aprofundamentos e questionamentos futuros, que apontamos caminhos para futuras pesquisas, uma vez que o Estado de Goiás apresenta uma característica rural muito forte, seja no agronegócio ou na agricultura familiar.

REFERÊNCIAS

1. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular; São Paulo: Cortez, 1995.
2. GOIÁS (Estado). Secretaria de Educação. Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em debate. Goiânia, 2009. Disponível em: http://www.see.go.gov.br/educacao/especiais/curriculoemdebate/caderno5.pdf Aceso em: 29/10/2014.
3. LÜDKE, Menga e ANDRÉ Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Cap. 2 e 3 – p. 11 a 44).
4. NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e praticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2005.
5. _____, Claudemiro Godoy do. Educação no campo e Escola Família Agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.8, p.79-95, jan./abr. 2003.
6. _____, Claudemiro Godoy DO; MARTINS, Leila Chalub. Pedagogia da mística: as experiências do MST. Emancipação, Ponta Grossa, 8(2): 109-120, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/cliente/Downloads/Dialnet-PedagogiaDaMisticaAsExperienciasDoMST-4025652.pdf Acesso em 22/08/2014.
7. _____, Claudemiro Godoy. Neoliberalismo, Estado e Terceiro Setor: uma análise do Programa "Se Liga Goiás". Revista Urutágua – acadêmica multidisciplinar – DCS/UEM. Nº 23, 2011. ISSN 1519-6178. Disponível em: file:///C:/Users/cliente/Downloads/10699-47307-1-PB.pdf Acesso em: 29/10/2014.
8. QUEIROZ, João Batista. Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs): origem e expansão pelo mundo, no Brasil e no Centro-Oeste. In: QUEIROZ, J. B. P.; SILVA, V. C. e; PACHECO, Z. (org.). Pedagogia da Alternância Construindo a Educação no campo. Goiânia: Ed. Da UCG; Brasília, Ed. Universa, 2006.
9. _____, João Batista Pereira de. O processo de Implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.
10. REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Interdisciplinaridade na prática pedagógica: um desafio possível. REVELLI Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas, v. 1, n. 2, outubro de 2009. Disponível em: file:///C:/Users/cliente/Downloads/2816-8399-2-PB.pdf Acesso em: 22/10/2014.
11. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. P. 11-35.

04

EDUCAÇÃO, SAUDE, ALIMENTOS E INCLUSÃO ESCOLAR: CELÍACOS, MINORIAS, DESAFIOS E OBVIEDADES QUE PRECISAM SER DISCUTIDAS

Prof. Dr. Flávia Anastácio de Paula (Unioeste-PR)
Gisella de Souza Almeida (SME-GO)

RESUMO

A temática inclusão e necessidades alimentares especiais retrata um dos desafios da/na construção de um sistema educacional inclusivo. Desafio que comporta em grande parte a vencer as barreiras arquitetônicas, metodológicas e sobretudo atitudinais e comunicacionais. Na abordagem sobre a singularidade do atendimento às pessoas com necessidades alimentares especiais, a Doença Celíaca (DC) foi priorizada como forma de exemplificar que, após a legislação há uma longa caminhada à efetivação do direito: são evidenciados desafios que permanecem e são complexificados. A problemática central mostra a percepção dos familiares de crianças celíacas, detentoras do direito humano à alimentação adequada, sobre os processos de acesso, inclusão e permanência na escola. A metodologia se constituiu na sintese de relatos/episódios cotidianos de mães de alunos sobre a rotina escolar. O recorte temporal desta rotina, para fins exclusivos deste texto, foi o recreio escolar. Para fins didáticos a exposição sobre a temática está organizada em três eixos: a dimensão orgânica, a dimensão social e a dimensão afetiva. Objetivou-se em cada dimensão listar pontos, fragilidades e tensões da/na atenção às necessidades alimentares especiais das pessoas celíacas nas escolas. A metodologia toma como lugar do observador o viés pessoal de mãe de celíacos matriculados na educação básica. A análise teórica baseada no cotidiano inverte o lugar do olhar sobre a escola, passando a olhá-la pelo ponto de vista do fraco, do usuário, da família.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Inclusão. Formação de Professores.

Incluir o Invísível: "Eu não sabia que celíacos existiam, nem que estavam na escola, menos ainda que tínhamos que alimentá-los com tantos cuidados"[201]

Nesse texto sintetizaemos apontamentos sobre as dimensões orgânica, social e afetiva da singularidade do celíaco, pessoa com necessidades alimentares especiais. Dimensões óbvias, que precisam ser ditas.

Aprendemos com Michel de Certeau (2009), que o caminhar de uma análise teórica insere-se em passos regulares ou ziguezagueantes revisitando um terreno habitado há muito tempo. Habitamos a escola e este terreno constitui-se de presenças, pessoas, histórias, estudos que marcam no pesquisador, em suas escolhas e análises teóricas. Optamos pela análise das práticas cotidianas que mostram que são as relações, sempre sociais, que constituíram os sujeitos, e não o inverso.

O procedimento para a produção dos dados, aqui narrados e resumido, remete aos pedidos cotidianos de informação e orientação, queixas, perguntas, produzidas em encontros presenciais e ou

[201] Fala de uma coordenadora pedagógica em uma reunião presencial da associação de Foz do Iguaçu, sobre culinária sem glúten, após receber uma criança de três anos celíaca.

materializadas durante a mediação on-line pelas ferramentas dos grupos de co-ajuda, ou pelos sites e email para as associações[202]. Logo, falamos a escola do ponto de vista da fronteira, somos profissionais da educação, docentes e também mães e pesquisadoras. Este ensaio não pretende narrar a historicidade da conquista de uma lei, ou de um protocolo clínico no SUS, Lei da Alimentação escolar ou no SISAN, mas, os desafios que se manifestam após a mesma, e manifestação de milhares de casos de celíacas diagnosticadas, dentre eles uma parte significativa de crianças,

Uma família recebe o primeiro diagnóstico de que sua criança é celíaca como um golpe. A percepção das pessoas celíacas sobre o impacto da doença celíaca na sua vida é inicialmente devastador, só perdendo para a percepção que o impacto que a hemodiálise traz para a família (Kelly, 2014)[203]. Se inicialmente a criança celíaca é sentida como um defeito[204] há que fazer mecanismos de compensação social para a sobrevivência, a saúde, e a educação. Assim como ter uma criança celíaca em casa envolve adaptações, acolher uma criança celíaca na rotina escolar e lidar com as emoções de todos os familiares, compartilharem ou não dos mesmos genes e destino, nos remete a pensar como é percebida esta compensação social, no caso do celíaco?

Essa discussão visa apoiar a educação inclusiva diante da relação sociopedagógica existente entre a tríade: educando, conhecimento e educador. Porém, a sua efetivação deve ser precedida pela seguinte assertiva: *a educação inclusiva é uma das fases que compõe a educação especial.* Isso quer dizer que as crianças com Necessidades Educacionais Especiais – NEE possuem os mesmos direitos que os demais, considerando-se que a educação é um direito inalienável, não há necessidade de adjetivarmos e/ou categorizarmos a educação como sendo inclusiva; torna- se redundante afirmarmos "educação para todos, inclusive para os educandos com NEE". Nesse sentido:

> Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral, ao provocar mudanças de base na organização pedagógica das escolas e na maneira de se conceber o papel da instituição escolar na formação das novas gerações. (MANTOAN, 2008 p.1.)

A problemática apresentada remete à atuação do professor que, na escola, tem vivenciado a experiência de lhe ser exigido muito mais do que compete à sua função. Segundo Libâneo (2001, p.

[202] Associação de celíacos de Foz do Iguaçu-PR Acelfoz."Viva sem Glúten" https://www.facebook.com/groups/vivasemgluten/?fref=ts com 23 mil membros.
[203]No estudo do centro de Boston, coordenadopor Kelly (2014), com pacientes de doenças crônicas, a percepção dos pacientes sobre o impacto é em ordem decrescente: Hemodiálise renal, doença celíaca, seguido por outras doenças crônicas e terminais.
[204]Vygotsky (1997, p.20): "a criança com defeito não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau de seu defeito e sua normalidade depende do resultado da compensação social".

269): "muitos professores hoje precisam desempenhar, ao mesmo tempo, papéis de pai ou mãe, vigilantes de alunos, conselheiro, etc., sem que gostem de fazer isso ou sem que se sintam preparados para tanto".

A discussão sobre a inclusão ganhou evidência nas últimas décadas no viés das políticas públicas, com avanços importantes na legislação quanto ao atendimento das pessoas com alguma necessidade educativa especial, preferencialmente nas redes regulares de ensino. Na trajetória da educação especial, rumo a uma proposta de educação inclusiva, é evidente as marcas das fases que compõem a história da educação especial: do extermínio, da segregação e da integração. (ALMEIDA, 2006)

No Brasil, a Educação Inclusiva é, ainda, uma questão polêmica. Existem divergências quanto a sua eficácia. A convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência ratificada pelo Brasil é um marco importante que referenda uma concepção de atendimento pautada na natureza ética da convivência e inclusão. A mudança de concepção hegemônica sobre a criança com alergia, deficiência ou celíaca é um dos grandes desafios para a construção de uma escola para todos. Torna-se essencial conceber a pessoa celíaca não como alguém que carrega uma tragédia pessoal e é objeto de intervenção, mas situada no contexto da diversidade humana; assim, como um sujeito de direito ao conhecimento e a uma corporeidade que tem que ser contemplada no ambiente que está numa perspectiva emancipadora e dos direitos humanos. Desta forma, é um desafio trabalhar ações integradas que possam superar as diversas barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas e sobretudo atitudinais. Neste sentido é importante a participação conjunta dos membros da escola (professores, alunos, funcionários e gestores) e da família para romper com a herança histórica de segregação e passarmos a priorizar ações institucionais, em um processo de apontar as barreiras sociais e não a lógica da patologização

Nas escolas no tempo do recreio e do lanche a fragilidade da pessoa com necessidades alimentares especiais se mostra mais visível. É o momento de maior vulnerabilidade e que necessitaria ter maior compensação social.

A dimensão orgânica: genética e interação como ambiente

A doença celíaca (DC) é uma condição autoimune presente em indivíduos geneticamente predispostos. Na verdade, a única doença autoimune da qual conhecemos efetivamente o gatilho: o glúten. Existe uma produção de anticorpos que é desencadeada pela presença do glúten na alimentação e esses anticorpos provocam um processo inflamatório que envolve a mucosa do intestino delgado, levando à atrofia das vilosidades intestinais, má absorção de nutrientes e uma

variedade de manifestações clínicas[205] relacionadas à destruição e inflamação da mucosa duodenal e processos autoimunes.

Vale ressaltar que a pessoa celíaca tem uma predisposição genética que pode se desenvolver, ou não, geralmente a partir dos dois anos de idade até na velhice, assim o diagnóstico é um luto, um golpe, um desequilíbrio no imaginário familiar sobre certas normalidades nas rotinas domiciliares. Alguns dados epidemiológicos referem que na Europa e nos Estados Unidos a prevalência da condição celíaca está presente em uma a cada 100 pessoas saudáveis doadoras de sangue Sdepanian (1999)[206].

Como o único tratamento para a condição celíaca é dietético e inclui a eliminação do contato com o glúten, fazendo uma alimentação sem glúten por toda a vida, em todas as refeições: na própria família, fora de casa, ao viajar, no trabalho, nos hospitais, escolas e nas cerimônias religiosas, o que impõe limitações ou alterações na convivência. E exige diferentes esforços para que além de aceita seja inclusa, afinal "[...] Cada individualidade é uma pluralidade incoerente e contraditória de suas determinações relacionais" (CERTEAU, 2009, p. 38).

A literatura crítica mostra que os processos escolares podem de diferentes maneiras excluírem o corpo das crianças dos processos pedagógicos e realizar um trabalho equivocado com uma metodologia centralizada no corpo sentado e invisível. Entretanto, é no recreio e no momento da alimentação que este corpo torna-se visível para as necessidades alimentares especiais. Quanto menor ou quanto menos autônoma mais compensação social, mediação e intervenção é necessário que requer a participação direta de outras pessoas nos cuidados básicos como a alimentação da criança.

A dimensão social: o tempo do alimento

Consideramos que os momentos destinados à alimentação na creche representam um dos principais eixos norteadores da rotina institucional da Educação Infantil, sobretudo naquelas de atendimento integral, e momentos esperados na configuração do tempo no Ensino Fundamental.

Concordamos com Lessa (2011) que o espaço alimentar é legitimado pelos campos da educação e da saúde, e é nestas instituições reconhecido como central na formação do gosto ou, do

[205]As manifestações clínicas da celíaca podem envolver o trato gastrointestinal, pele como a dermatite herpetiforme, fígado, sistema nervoso, sistema reprodutivo, ossos e sistema endócrino e envolve alterações físicas, metabólicas, psiquiátricas e neurológicas.

[206]Desta forma, cai por terra que a condição celíaca seja rara no Brasil, e passamos para o subgrupo de doença negligenciada. A título de contraponto: a tuberculose no Brasil tem um coeficiente de incidência estimado 62:100.000 habitantes (Kotze, 2009).

hábito, e na incorporação de normas e valores culturais. Trata-se de um espaço-tempo social, de um lugar em que coexistem diferentes agentes, onde o refeitório também é um lugar no qual a criança, em contato com seus pares, tem a possibilidade de se constituir como indivíduo e membro de um determinado grupo social. Lessa (2011) afirma que:

> Pelas brincadeiras e maneiras astutas de uso das regras, a criança aprende seu ofício de aluno. Desta forma, para além de uma preocupação dietética com a questão alimentar, o espaço da alimentação é, neste estudo, percebido como lugar privilegiado de socialização da infância. (LESSA, 2011)

Destaca-se que a alimentação escolar é um dos componentes do Sistema Nacional de Alimentação e Nutrição (SISAN)[207], criado com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada, prevista na Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN)[208], tem como norteador a Lei n. 11.947/09, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar, prevê, dentre as diretrizes previstas no artigo 2º:

> o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social. (BRASIL, Lei 11947/09)

Do exposto, a alimentação adequada é condição para a fruição de outros direitos de grande importância, como o direito à saúde. Parece simples, atender as necessidades alimentares de um celíaco, basta eliminar o glúten[209], e, parece óbvio, basta eliminar o glúten na escola. Entretanto, a eliminação do contato com esta proteína traz importantes impactos para a dinâmica escolar e familiar e do autocuidado dado a hegemonia da presença do trigo na sociedade brasileira após o acordo MEC/USAID[210]. Segundo Luiz Antonio Cunha "boa parte dos recursos geridos pelo CONTAP", o Conselho de Cooperação Técnica na Aliança para o Progresso CONTAP, criado em 1965, "provinha do Acordo do Trigo, mediante o qual, esse produto importado era vendido no Brasil e pago em

[207]A Lei n. 11.346/06, regulamentada pelo Decreto n. 7.272/10, que criou o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional ("SISAN") relacionando-o à dignidade da pessoa humana e considerando-o como indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição (art. 2º).

[208]A Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), veiculada pela Portaria n. 2715/11, que reúne o conjunto das políticas de governo voltadas à compreensão do direito humano universal à alimentação e nutrição.

[209]Segundo o IBGE, dos cinquenta produtos mais consumidos no Brasil, dez tem glúten (trigo, centeio,cevada e aveia) como ingrediente.

[210]Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United StatesAgency for InternationalDevelopment* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, sendo a implementação da chamada "revolução verde" testando no âmbito de pesquisa oficial o Plantio Direto, o sorgo e trigo um deles.

Cruzeiros. E estes eram depositados aqui em vez de remetidos aos Estados Unidos, e empregado no financiamento a fundo perdido" (CUNHA, 2007, p. 206)

Dentre os movimentos sociais por alimentação adequada, os movimentos pro - celíaca é que tem a mais longa historicidade e conseguiram organizar-se pra regulamentar algumas leis, e lutam para "tirá-las do papel". Há a Lei Federal nº 8.543/1992 sobre a inclusão na rotulagem do "CONTEM GLUTEN," que se mostrou insuficiente e a Lei 10.674/2003 sobre a obrigatoriedade da rotulagem do "NÂO CONTEM GLUTEN", e a inclusão do termo celíaca nas leis de alimentação escolar[211]. Mesmo assim essas leis não são suficientes, pois:

> "O que mais eu desejava era ser chamada na escola para discutir questões pedagógicas dos meus filhos, podia ser desde a ausência de tarefas, ou a indisciplina, ou pra dizer que ele foi bem nas provas, mas não, eu tenho que ir na escola pra falar sobre direito a vida, a saúde e sobre convivência com a diversidade!" (Mãe de aluna de sete anos, celíaca e diabética)

As situações mais frequentes nas quais as famílias precisam se posicionar são: na matricula[212], alimentação e merenda escolar no dia a dia, festas comemorativas de datas e de aniversários[213], o produzir a merenda, o bulling alimentar, e nos casos de intoxicação ou contaminação proposital ou não intencional.

Há que considerar também, no âmbito da gestão educacional, a compreensão sobre a maneira que ocorrem as práticas de usos e as práticas de planejamento nas situações em que envolvem alimentos, recorrendo a um planejamento direcionado às professoras, agentes de Educação Infantil e monitoras da escola, merendeiras, nutricionistas, setor de compra e licitações e os modos de circulação dos textos escritos por profissionais de outras áreas no interior da escola.

Um caso delicado no município de Sorocaba- SP, mesmo a mãe informando e levando toda a documentação da criança para a matrícula na Educação Infantil, sobre suas necessidades alimentares especiais, foi necessária a atuação da ACELBRA, e a pressão de processo por violação do direito humano, a vida, a saúde, a integridade física e a alimentação adequada, para que os profissionais do município acreditassem na severidade do caso diante dos repetidos episódios de contaminação.

Há também disparidades locais: No caso do município de Foz do Iguaçu-PR, é possível conseguir alimentação especial para uma criança matriculada na rede municipal (Educação Infantil e

[211] Muitas escolas ainda se recusam a matricular crianças celíacas, outras sugerem que não tem condições de cuidá-las, e outras que a família será a responsável por toda a alimentação.
[212] PAULA (2010) sugere três atitudes básicas: a) Apresentar à escola a prescrição da criança; Elaborar uma solicitação formal de alimentação adequada em três vias: para a coordenação da escola, para a secretaria de educação e para o CAE) Conversar detalhadamente sobre a gravidade da doença celíaca, para que nunca seja subestimada ou cuidadores; c) Estar sempre junto da escola.
[213] Para as festinhas escolares, sugere-se que a escola avise a família com antecedência.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental), assim que a família entrega a documentação com laudo médico, com apenas um telefonema, e cerca de 24 horas de espera. Entretanto, no mesmo município, para a rede estadual dos Anos Finais do Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio, a espera pode ultrapassar cinco anos. Afinal em 2015 é a primeira vez que o estado realiza um cadastro das crianças com necessidades alimentares especiais. A alegação é que para a licitação, centralizada na capital.

Outro dilema é a professora celíaca que trabalha com a Educação Infantil. Geralmente faz parte do contrato de trabalho delas, atuarem na alimentação das crianças, que normalmente é glúten. Torna-se um drama, pois tal atividade apesar de ser, não é considerada insalubre para a mesma.

A dimensão afetiva: quebra do cotidiano, golpe e inclusão

A percepção das famílias pós-diagnóstico tem características bem conhecidas na literatura psicológica como modelo Kübler-Ross[214]: luto, medo, negação, ira, lamentação ou vitimização, depressão e aceitação diante da fragilidade da vida, em que o alimento hegemônico se torna um adversário. Para algumas famílias adiciona-se mais uma fase, a luta e o engajamento, que é majoritariamente realizado por mães. Daí em diante cabe aos familiares promoverem as condições para a vida e compreenderem a dimensão da contaminação cruzada dos alimentos, ou seja, é necessário garantir a eliminação dos resíduos e traços de glúten, com a higienização adequada dos utensílios e buscar informações. A percepção inicial é trágica. Há perdas emocionais, medo, incertezas, desconhecimento generalizado, tanto pelos profissionais da saúde, profissionais da escola e familiares. Não há em quem confiar. Há questionamentos sobre como será o cotidiano, quais dificuldades virão, como será o acesso aos gêneros alimentícios, enfim, nasce um drama. Há um golpe no cotidiano, rompe com a normalidade da rotina, com a mobilidade e convivência dos familiares, ou com os projetos de futuro e com a invisibilidade social do drama.

A iniciação no cotidiano celíaco há uma desestrutura da rotina alimentícia, há que reorganizar e disciplinar-se para portar seu próprio alimento. Há que alteração nos alimentos permitidos, nas relações mediadas pelo alimento entre indivíduo-amigos-familiares, na convivência social e nas peculiaridades dos modos de produzi-los para que não haja contaminação cruzada, pois isso garante a sobrevivência, precisa ser aprendido de forma muito rápida pela pessoa celíaca, por seus familiares e pela escola. Tudo isso é acompanhado de um grande sofrimento psíquico.

Esse aprendizado pode causar sofrimentos psíquicos para celíacos, não apenas pela necessidade de se restringir determinados alimentos, mas por implicar inclusive, na necessidade de

[214] O modelo de Elisabeth Kübler-Ross em 1969, apresenta cinco estágios: negação, raiva, barganha, depressão e aceitação. Entretanto, nem todos as pessoas passam sequencialmente por todas as fases.

se restringir o convívio com familiares, colegas escolares e outras situações cotidianas na medida em que essas pessoas ou profissionais da escola demoram a compreender a magnitude da hegemonia do trigo e da contaminação cruzada por glúten na vida atual.

Difícil, mas necessário é produzir resiliência e sintropia[215] para lidar com o impacto emocional de ver seus filhos não serem convidados para participar de trabalhos em grupo ou de brincadeiras em grupo na casa de outros coleguinhas por receio dos anfitriões em não conseguir dar segurança à criança celíaca. Além de o alimento escolar ter uma multiplicidade de cereais existem outros itens escolares com glúten: massinha, cola, tinta. Quando a merenda é feita na sala e não no refeitório, há também que alterar processos de higienização básicos, como limpar a sala e as mãos após uma alimentação glutenada. Muitas mães se perguntam, porque é tão difícil incluir na rotina um lavar as mãos após a alimentação glutenada?

Assim, além do conhecimento da necessidade alimentar especial da criança a instituição educativa tem papel relevante no desenvolvimento integral dessa criança. Desse modo, se no espaço físico institucional a dieta alimentar deve ser seguida, é igualmente importante que todos os profissionais da instituição compreendam que a singularidade dessa criança não elimina ou diminui a relevância por direitos à saúde, à educação, à brincadeira, ao lazer, à convivência com os seus pares.

Considerações Finais

> Uma luta que permite a um ser humano parar de morrer, só pode nos trazer lições fundamentais de pedagogia, principalmente se acreditarmos que em tempos de desumanidade crescente, a educação somente tem sentido como uma prática radical de humanização, ou formação humana em seu sentido mais inteiro e profundo. (CALDART, 2001)

Para finalizar gostaríamos de enfatizar que para Certeau e Giard o papel do pesquisador na cultura ordinária está em levar em conta uma combinação de operações nem sempre fáceis de serem apreendidas e captadas, face às peculiaridades e circunstâncias. Enfim concordamos com Ana Lúcia Guedes Pinto (2013) sobre os autores quando estes destacam que há necessidade de sensibilidade e a perspicácia demandadas por aqueles que buscam compreender os movimentos sutis que constituem as práticas. No nosso caso, as práticas ordinárias e comuns que garantiriam a vida, a saúde, os direitos a escolarização das crianças celíacas e outras com necessidades alimentares especiais.

[215]O princípio da Sintropia é dialeticamente inverso ao da entropia (aumento da desorganização) e afirma que pode surgir então uma súbita reorganização para uma forma mais complexa, aumento da ordem (sintropia). Um exemplo de sintropia é o metabolismo de organismos vivos e um princípio cibernético de organização, de unificação, a programação para se organizarem e reorganizarem.

Militância, tempo e cotidiano... A condição nos ensina. O movimento social das famílias celíacas, em especial de mães, é dificultado:. É preciso reapender a cozinhar, planejar o alimento e antecipar a produção, reorganizar a rotina; ler; pesquisar e estudar para compreender nuances da saúde celíaca, organizar tempo, planejar as compras para os cardápios; higienizar, utensílios; reaprender a viver sem a praticidade do pão; treinar, formar e educar, outro adulto da família para que este também possa assumir os cuidados eventualmente. E esses saberes precisam ser reaprendidos pela escola e deixar de ser uma barreira atitudinal na escola para a inclusão dos celiacas

Referências bibliográficas

1. CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. 16 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 316 p.
2. CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**. V.15, n.43. São Paulo, sept./dec.2001. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016
3. CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia à era Vargas. São Paulo. Editora UNESP, ***2007***.
4. KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer.** 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
5. GUEDES-PINTO, AnaLúcia. **Por caminhos de imersão na escola, compreensões sobre os usos do tempo/espaço no processo de alfabetização**. In: PAULA, Flávia Anastácio. Alfabetização e tempos de alfabetizadora. Edunioeste. Cascavel-PR. 2013. p.5-15.
6. KELLY, Ciaran P. **What's new in Celiac disease?** Celiac Center Beth Israel Deaconess Medical Center & Harvard Medical School Boston, USA http://www.healthyvilli.org/assets/documents/kelly%20hv%20april%202014.pdf.
7. KOTZE, LMS. Celiac disease in Brazilian patients: associations, complications and causes of death. Forty years of clinical experience. **Arq.Gastroenterol. [online**]. 2009, vol.46, n.4, pp. 261-269.
8. LESSA, Juliana Schumacker. **O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública.** (Dissertação de mestrado). Florianópilis, Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.
9. Libâneo, José Carlos. Licenciaturas: em busca de soluções realistas para a formação de professores. In: **Educativa. Revistas do Departamento de Educação**. Universidade Católica de Goiás. v. 4, n. 2, jul./dez. Goiânia, 2001. p. 265-284.
10. MANTOAN. M. T. E.**O Desafio das Diferenças nas Escolas** . São Paulo: Vozes. 2008.
11. PAULA, F. A. **A criança celíaca indo pra escola**. Acelbra/Riosemgluten. Rio de Janeiro. 2010.
12. SDEPANIAN, V. L., MORAIS, M.B. FAGUNDES-NETO, U. Doença celíaca: a evolução dos conhecimentos desde sua centenária descrição original até os dias atuais. **Arq. Gastroenterol**., Dez 1999, vol.36, no.4, p.244-257.
13. VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

05

INCLUSÃO EDUCACIONAL: A CONTRIBUIÇÃO DA CARTOGRAFIA TÁTIL NO ENSINO DE ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO

Auristela Afonso da Costa
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Instituto de Estudos Sócio-Ambientais/UFG
aurigeo16@hotmail.com

Prof. Orientador: Ivanilton José de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Instituto de Estudos Sócio-Ambientais/UFG
ivanilton.oliveira@gmail.com

1 Introdução

A educação brasileira é marcada por um histórico de segregação e exclusão de todos aqueles que apresentam características fora do modelo dominante. Assim, a concepção de ensino, por um longo período, foi guiada somente por esses padrões e o "diferente", quando passou a ter acesso à escola de ensino regular, foi e ainda continua sendo vítima de preconceitos.

Nas últimas décadas, porém, diante das pressões internacionais e da organização dos movimentos sociais, tem se intensificado as discussões e as práticas sobre inclusão, entre as quais, no contexto escolar. A educação inclusiva segundo Stainback e Stainback (1999 apud MARTINS, 2008, p. 19) é entendida como "a prática da inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas." Ávila (2011) também compartilha dessa leitura e destaca que incluir tem um sentido amplo e plural e não se restringe às pessoas com deficiência.

Embora ainda haja muitos equívocos sobre a educação inclusiva, a perspectiva da pluralidade na escola, parece ganhar a cada dia mais adeptos. As pessoas querem uma educação de qualidade para todos e não um atendimento exclusivo, clientelista, o que também configura uma segregação.

É no contexto de pluralidade na escola regular, que temos feito algumas reflexões sobre o ensino para alunos com deficiência visual. Em especial, temos procurado saber sobre o processo de construção de conhecimentos dos professores de Geografia para operacionalizar a leitura, produção e compreensão de mapas por alunos cegos e de baixa visão, nos anos finais do ensino fundamental, Rede Municipal de Educação de Goiânia/RME.

A reflexão aqui apresentada é parte de uma pesquisa de doutorado e, por ora, tem como objetivo discutir sobre as contribuições da Cartografia Tátil no processo de inclusão educacional. O

domínio da linguagem cartográfica tátil pode ser um facilitador na mobilidade das pessoas cegas e com baixa visão, contribuindo para sua autonomia, e também na leitura e análise da organização espacial e das relações que nela se processam.

Inclusão educacional: algumas reflexões

Historicamente, aqueles que apresentam características diferentes dos padrões almejados e aceitos por uma determinada sociedade têm sido estigmatizados e, em alguns casos, continuam excluídos do convívio com os demais indivíduos. É nesse contexto, que se situam as pessoas consideradas diferentes do ponto de vista físico, mental, intelectual ou sensorial, as quais são denominadas de "pessoas com deficiência" (Sassaki, 2003).

Esse autor, ao fazer uma trajetória da terminologia usada, destaca que, a partir da década de 1990, essa nomenclatura vem sendo utilizada, e também é aquela com maior defesa entre os movimentos mundiais que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência.

Skliar (2003 apud CHAVES; NOGUEIRA, 2011) defende que é preciso desconstruir o olhar sobre a deficiência, no sentido de entendê-la como uma retórica cultural e não uma questão biológica. Para o autor, a deficiência não é um problema dos deficientes e/ou de seus familiares e/ou dos estudiosos sobre o assunto; ela é resultado da ideia mesma de normalidade e de sua historicidade.

Nos ambientes escolares, de acordo com Sena (2011), somente a partir de 1970 é que modifica o cenário de segregação das pessoas com deficiência, a partir de ações vinculadas ao movimento de integração social, que visava integrar essas pessoas em condições mais próximas daquelas disponibilizadas para as pessoas sem deficiência.

Apesar de romper com o histórico isolamento das pessoas com deficiência, assim como procurar garantir-lhes direitos semelhantes aos demais cidadãos, o movimento de integração defendia que a pessoa com deficiência é quem deveria se adaptar à sociedade. (BRASIL, 1994).

A partir da década de 1990, essa concepção passa a ser questionada, mediante as discussões e práticas sobre inclusão, sobretudo no ambiente escolar. Trata-se de um novo paradigma, a partir do qual há compreensão de que todas as pessoas devem se tornar aptas e inclusas, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. A inclusão educacional, portanto, não se restringe às pessoas com deficiência e significa dizer que a sociedade é que deve se preparar para que ninguém fique fora deste processo (BRASIL,1994).

Segundo Carmo (2011), essa mudança de concepção ocorreu a partir do resgate da educação como a base para o exercício da cidadania e garantia dos direitos humanos. Tal perspectiva está

evidente nos vários documentos internacionais, que procuram garantir a todas pessoas, e não somente aquelas com deficiência, uma educação de qualidade, dentre os quais podemos destacar a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Esses documentos não têm força de lei, mas acabaram influenciando as políticas públicas e práticas educacionais em vários países, entre os quais, o Brasil. Em nosso país, os marcos legais em relação à inclusão educacional são a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9394/96), de 1996, certamente por influência dos debates internacionais ocorridos sobre o assunto e que resultaram nos documentos anteriormente citados. Essas legislações foram importantes, porque garantiram a educação como um direito de todos e estabeleceram que os alunos com deficiência deveriam estudar "preferencialmente" no ensino regular. O uso desse termo no texto da lei, embora tenha dado margens para diversas interpretações (Almeida e Teixeira, 2011), evidenciou a importância do convívio social dos alunos com deficiência e tem contribuído para romper cada vez mais com a ideia de segregação, historicamente vivenciada por aqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

A inserção de alunos com deficiência no ensino regular, todavia, ainda apresenta muitas divergências (Ploennes, 2012). Segundo essa autora, existem dois grupos envolvidos no debate sobre a temática: aqueles que defendem a matrícula na escola regular como um direito fundamental e os que questionam a capacidade da escola regular, sobretudo a pública, em fazer esse atendimento, devido à falta de infraestrutura.

Não adentrando nas especificidades e nas razões de cada grupo, o fato é que nos últimos anos tem havido um aumento expressivo de alunos com deficiência matriculados no ensino regular, a exemplo do que ocorre na Rede Municipal de Ensino de Goiânia/RME, a qual constitui objeto de investigação da nossa pesquisa. Segundo Ploennes (2012), no Brasil, em 1998, do total de alunos contabilizados na educação especial (337,3 mil alunos), apenas 13% (43,9 mil) estavam também matriculados em escolas regulares ou classes comuns. Já em 2010, essa porcentagem sobe para 69%, ou seja, dos 702,6 mil estudantes com deficiência, 484,3 mil frequentavam a escola regular.

Assim, o acesso à escola parece não ser mais o maior problema a ser enfrentado pelas pessoas com deficiência, mas sim a garantia do ensino de qualidade, sem distinção entre os diversos alunos. Para Chaves e Nogueira (2011), ainda estamos longe de ter de fato uma inclusão escolar no Brasil; as ações dessa natureza, na escola e no mercado de trabalho, tem ocorrido à base de muitas pressões sociais. As autoras acrescentam que ainda "existe um descompasso entre o que se almeja e se propõe

em lei, e a real viabilidade operacional das escolas públicas e privadas" (CHAVES; NOGUEIRA, 2011, p. 283). Ávila (2011) também concorda que a inclusão educacional é um processo em construção e destaca que "o que existem são algumas experiências pontuais bem sucedidas, e outras nem tanto" (Ávila, 2011, p. 27)

Almeida e Teixeira (2011) defendem que a educação inclusiva perpassa por valores de formação humana como Justiça, Direitos Humanos e Ética e por essa razão, as propostas educativas sob essa perspectiva devem ter como referência o ser, em sua diversidade e complexidade humana. Apesar de reconhecerem os avanços e a importância dos preceitos legais, colocam que estes não são os responsáveis exclusivos pela transformação da escola e a efetivação da inclusão educacional. Esta deve ser concebida no ato individual e coletivo da população, de forma a construir a cidadania e a emancipação de todas as pessoas.

A escola é parte desse coletivo, mas para que realmente haja a inclusão, precisa rever suas concepções, práticas, estruturação, entre outros aspectos, caso contrário continuará promovendo a histórica exclusão, ou pior, usando um novo discurso, mas com práticas já defasadas e que silenciam a singularidade das pessoas.

A diferença na deficiência: as pessoas cegas e com baixa visão

Entre o grupo de pessoas com deficiência estão as pessoas cegas e com baixa visão. De acordo com o Decreto 5296 de 02 de dezembro de 2004, cegueira é quando a "acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica" e a baixa visão significa "acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica" (BRASIL, 2004, p.02).

De acordo com os dados do último Censo Populacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), 0,26 % dos entrevistados (506.377 pessoas) declararam que não conseguem visualizar de modo algum, ou seja, apresentam cegueira; 3,17 % (6.056.533 pessoas) visualizam com grande dificuldade, ou seja, esse grupo ou pelo menos parte dele apresenta baixa visão, e 15,31 % (29.211.482 pessoas) visualizam com alguma dificuldade, grupo em que podem ser inseridas as demais pessoas com algum tipo de limitação à visão.

À priori, se comparamos o total de pessoas com e sem deficiência visual, o primeiro grupo parece ser pequeno. Todavia, se analisarmos com mais atenção esses números, iremos perceber que o quantitativo de pessoas com cegueira somado àqueles com baixa visão, supera a população total de muitos Estados brasileiros. Mas, mesmo que se tratasse de um número pequeno de pessoas, a questão principal é que eles são cidadãos e que podem se desenvolver de forma semelhante aos demais

indivíduos. No ambiente escolar, os alunos cegos apresentam a maioria dos requisitos necessários para acompanhar os colegas que não possuem deficiência visual (ÁVILA, 2011; CHAVES; NOGUEIRA, 2011), assim é preciso tratá-los no contexto da diversidade e não da incapacidade.

Todavia, as autoras revelam que não é exatamente isso que ocorre, pois muitos se vêem diante de situações de intolerância, abandono, preconceito e desrespeito à sua dignidade. Há muita falta de informações sobre a deficiência visual por parte dos sujeitos que compõem o ambiente escolar, entre os quais o professor, que geralmente não tem preparação para trabalhar com alunos com cegueira e baixa visão. Essa questão somada à inexistência de materiais adaptados e estrutura adequada para atendê-los, consequentemente interfere no desenvolvimento dos referidos alunos e, em muitos casos, resulta no abandono da escola.

Chaves (2010 apud CHAVES; NOGUEIRA, 2011) constatou que a falta de conhecimento sobre alunos com deficiência visual comumente leva o professor de ensino regular a sentimentos de desespero e angústia, pois muitos equivocadamente acreditam que para trabalhar com um aluno cego é necessário ler e escrever em braile, uma linguagem específica e que não faz parte da formação de boa parte dos professores das escolas brasileiras.

Para que os alunos cegos e com baixa visão possam aprender, entre outros aspectos, é necessário que os materiais didáticos sejam adaptados. Entre esses materiais tem-se os mapas táteis, que podem auxiliar os alunos cegos e com baixa visão em atividades do seu dia a dia, como o deslocamento entre um e outro percurso, e na aprendizagem, sobretudo em aspectos relacionados ao espaço geográfico.

Por essa razão, a Cartografia Tátil, embora não constitua uma panaceia para os problemas relacionados à educação inclusiva, tem um papel importantíssimo, pois é a partir dos estudos realizados por essa área da Cartografia, que se tem avançado na elaboração de mapas e outros produtos cartográficos a serem lidos por aqueles que apresentam cegueira e baixa visão.

Inclusão educacional: a contribuição da Cartografia Tátil

A Cartografia Tátil é uma das subdivisões da ciência cartográfica responsável pela concepção, produção e utilização de produtos cartográficos táteis. Segundo Carmo e Sena (2013), esta pode ser definida como a ciência, a arte e a técnica responsável pela adaptação das representações cartográficas, tornando sua linguagem acessível ao leitor, entre os quais incluem as pessoas com necessidades educacionais relacionadas à visão.

Custódio e Nogueira (2014) defendem que o conteúdo relacionado à Cartografia Tátil deve estar presente no contexto de todas escolas de ensino regular. Isso possibilitaria que o aluno com cegueira e baixa visão aprendesse a ler e entender os mapas e outras representações espaciais, consequentemente, teria acesso ao conhecimento geográfico.

Os mapas táteis são representações gráficas, elaboradas a partir de uma base com informações visuais, mas com o emprego de variáveis perceptíveis ao tato, e que possibilitam as pessoas, sobretudo aquelas com cegueira e baixa visão, fazer a leitura e análise espacial. Para Almeida (2011, p. 143), um mapa é tátil "quando está num formato que se permite ser 'visto pelo toque'", o que exige na sua construção, a utilização de "uma linguagem gráfica tátil com signos em relevo" (idem, ibidem).

O conceito apresentado traz uma questão defendida por alguns autores na atualidade (CARMO, 2011; CUSTÓDIO; NOGUEIRA, 2014), que é o fato dos documentos cartográficos táteis não serem utilizados exclusivamente por pessoas cegas e com baixa visão, embora elas sejam as principais usuárias.

Essa abordagem é relevante, especialmente ao pensar a inclusão de alunos com cegueira e baixa visão no ensino regular, cujo aprendizado pode ser construído a partir da socialização com outros alunos. Se há diversidade entre eles, então é importante que se utilize também materiais didáticos diferenciados, o que consequentemente implica em recorrer a representações cartográficas que não façam uso apenas da linguagem visual. Além disso, as representações cartográficas táteis podem aguçar a curiosidade dos alunos, com e sem limitações na visão, e estimular o interesse dos mesmos por esse tipo de material didático.

Carmo (2011) compartilha dessa ideia e destaca que apesar da Cartografia Tátil ter entre um dos seus objetivos o desenvolvimento de materiais adaptados para o uso de pessoas com cegueira e baixa visão, se a linguagem tátil for combinada à linguagem visual, empregando, por exemplo, cores e letras impressas, esses materiais poderão ser usados por qualquer pessoa. Para a autora, esse caminho possibilita "gerar e fortalecer a integração e a inclusão" (CARMO, 2011, p. 263)

Em relação à finalidade, as representações cartográficas táteis podem ser utilizadas para orientação/mobilidade ou como recursos didáticos no ensino (VASCONCELLOS, 1993; LOCH, 2008; CARMO; SENA, 2013; CUSTÓDIO; NOGUEIRA, 2014), possibilitando que as pessoas com cegueira e baixa visão compreendam o espaço, sua organização, transformação e relações que nele se processam, refletindo na sua autonomia como indivíduo e na sua atuação enquanto cidadão.

Em relação ao uso de material tátil no ensino, embora haja muitas pesquisas que apontem os reflexos positivos dos mesmos na aprendizagem dos alunos, Carmo (2011) aponta que a quantidade disponível para o usuário com cegueira e baixa visão ainda é insuficiente, seu uso é reduzido e o

desconhecimento da linguagem tátil pode ser identificada até mesmo entre os professores, que em muitos casos, não acreditam nas potencialidades dos alunos inseridos nesse grupo, para ler mapas, gráficos e imagens.

Os fatores que levam a esse uso insatisfatório, segundo Oka (2001); Carmo (2011) são: pouco material tátil disponível; escassez de profissionais especializados na produção desses materiais; tempo e custo de produção; ausência de materiais e equipamentos apropriados para a produção e reprodução; tempo e custo de elaboração/produção e reprodução; pouco incentivo financeiro na área; necessidade de alfabetização cartográfica na formação escolar; o não reconhecimento de professores e profissionais quanto à capacidade das pessoas com cegueira e baixa visão de lerem e entenderem materiais didáticos táteis, entre outros.

Isso significa que ainda há um distanciamento entre instituições, entidades e aqueles, que de alguma forma, são responsáveis pela inclusão educacional de pessoas cegas e com baixa visão. Nesse contexto, Loch (2008) destaca que para que haja a inclusão social dessas pessoas, não bastam que hajam leis específicas; é preciso que haja um trabalho conjunto entre a academia, através da produção de pesquisas, o governo, com o apoio financeiro para fomentar pesquisas e preparar profissionais aptos para a educação especial - e hoje, podemos acrescentar, para o ensino regular; e as organizações sem fins lucrativos, que, entre outros aspectos, produzem e distribuem materiais táteis para a população.

Destacamos, que no Brasil, as pesquisas sobre Cartografia Tátil já são realizadas pelo menos há mais de duas décadas, apesar de conforme já foi dito, não haver disponibilidade e uso expressivo de mapas táteis e também de imperar entre a população o desconhecimento da linguagem cartográfica adaptada ao tato.

Vasconcellos (1993) foi a precursora na discussão sobre Cartografia Tátil em nosso país e sua pesquisa representou uma inovação no ensino de Geografia voltado para pessoas cegas e com baixa visão, destacando o papel dos mapas, no processo de percepção do espaço e na obtenção da informação geográfica. Seu estudo revelou que é possível, sim, trabalhar com mapas táteis com alunos cegos, e mesmo diante de algumas dificuldades, os testes apontaram que eles conseguiram desenvolver noções cartográficas a respeito de ponto de vista, orientação, legenda, coordenadas geográficas e escala.

Atualmente, essa área da Cartografia tem despertado o interesse de vários pesquisadores do país, sobretudo, aqueles que foram ou são vinculados ao Laboratório de Ensino e Material Didático de Geografia (LEMADI) do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, fundado por

Regina Araujo de Almeida[216] (Vasconcellos; Almeida); ao Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar/LabTate da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenado por Ruth Emília Nogueira[217] (Loch; Nogueira), ou ainda, vinculados ao grupo coordenado por Ventorini e Freitas.

Entre as pesquisas realizadas por estes e outros pesquisadores brasileiros, identificamos dois objetivos em relação aos mapas táteis. Um grupo que tem focado na produção de representações cartográficas táteis, sobretudo os mapas, testando diferentes tecnologias, métodos e materiais para que os mapas produzidos sejam acessíveis à percepção tátil. Nesse contexto, procuraram definir um padrão e uma normatização brasileira para os mapas táteis. Em relação a esse último aspecto, esclarecemos que as normas e padrões dos mapas táteis ainda são definidos por país e tem como condicionantes a disponibilidade de matéria prima, avanço tecnológico, políticas públicas e preparo das pessoas com cegueira e baixa visão para fazer uso desses materiais (Oka, 2001). Entre os pesquisadores que tem focado na produção de mapas táteis podemos citar Loch e Almeida (2005); Loch (2008); Custódio e Nogueira (2014).

Outro foco das pesquisas, até mais forte do que o anterior, é a aplicação desses materiais em sala de aula e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos frente a determinados conceitos cartográficos. Pesquisas nesse sentido foram realizadas por Vasconcellos (1993); Ventorini (2009); Sena (2009); Custódio e Nogueira (2014). Nessas pesquisas, tanto o uso das metodologias quanto o uso de materiais foram propostos pelos pesquisadores.

As pesquisas sobre as duas perspectivas citadas tem contribuído de forma significativa para o desenvolvimento da Cartografia Tátil, no país e no mundo. Apesar dos avanços, não temos identificado, porém, pesquisas que tenham partido da realidade da sala de aula, com seus desafios e singularidades, para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de crianças cegas e com baixa visão frente ao conteúdo cartográfico.

Ao percorrer pelos estudos de Vasconcellos (1993), precursora dos estudos sobre Cartografia Tátil no Brasil, percebemos que a adaptação da linguagem visual para a tátil não é tão simples e que não se restringe apenas à substituição de uma linguagem pela outra. Primeiramente, a transformação da linguagem visual para a tátil pressupõe maior simplificação e generalização da informação geográfica, pois a percepção tátil apresenta uma resolução inferior e, por isso, não consegue identificar o excesso de signos no mapa. Segundo, a percepção tátil processa as informações por partes para depois formar o todo, ao contrário da percepção visual, que de imediato, registra o todo,

[216] Até 2001, a autora era referenciada nas publicações como Vasconcellos; posterior a essa data passou a utilizar Almeida. (ALMEIDA, 2011)
[217] Até 2008, a autora era referenciada nas publicações como Loch; posterior a essa data passou a utilizar Nogueira.

para em seguida, analisar as partes. Isso faz com que essa última tenha uma capacidade de síntese muito superior à percepção através do tato.

Assim, surgem dúvidas frente à temática, tais como: Que metodologias de ensino tem sido adotadas por professores ao fazer a mediação do conteúdo cartográfico para alunos com cegueira e baixa visão? Esses professores tem conhecimento dos princípios da Cartografia Tátil ou simplesmente estão fazendo a mera substituição da informação visual pela tátil, sem considerar as limitações apresentadas pela percepção tátil? As representações cartográficas táteis estão sendo utilizadas no ensino de Geografia das escolas brasileiras, em específico, as da Rede Municipal de Educação de Goiânia, nas quais foram "incluídos" alunos cegos e com baixa visão? Ou será que as representações cartográficas, por constituírem uma linguagem visual, têm sido excluídas do ensino de Geografia?

Esperamos que o desenvolvimento da pesquisa, assim como as reflexões aqui apresentadas, possam ser uma contribuição para o ensino de Geografia na perspectiva inclusiva e para aqueles que se preocupam em possibilitar que as pessoas cegas e com baixa visão possam aprender sobre mapas.

Considerações Finais

A inclusão educacional no Brasil é um processo em construção e ainda teremos que trilhar um longo caminho para que essa perspectiva se efetive na prática. Para o coletivo escolar ainda há muitos desafios a serem superados, no sentido de construir uma educação de qualidade para todos e não para um grupo de alunos, sobretudo aqueles considerados "normais".

Nesse contexto, as diferentes áreas do conhecimento podem e devem contribuir quanto às discussões e práticas, que levem à transformação da escola, no sentido de efetivar uma educação no plural. As singularidades devem ser valorizadas no processo de ensino, pois é partir delas que temos diferentes olhares sobre a realidade; elas não podem continuar sendo silenciadas ou utilizadas para alimentar preconceito, intolerância e abandono.

A Cartografia Tátil tem muito a somar às discussões e práticas sobre educação inclusiva, pois é a partir dos estudos realizados por essa área da Cartografia, que se tem avançado na leitura e elaboração de mapas e outros produtos cartográficos táteis, sonoros e multisensoriais, a serem utilizados, sobretudo por pessoas cegas e com baixa visão.

Apesar de ser crescente as pesquisas realizadas sobre Cartografia Tátil, no Brasil e em outros países do mundo, há, porém, alguns aspectos que se apresentam como desafios para os estudiosos do assunto. Entre eles podemos citar: necessidade de mais estudos sobre a normatização, que pode ser adequada para uma pessoa sem deficiência visual e totalmente inadequada para aqueles que são cegos

e com baixa visão; definição de padrão cartográfico único e não por país como é na atualidade; maior disponibilidade dos produtos cartográficos táteis para os usuários; maior aproximação entre os pesquisadores, entidades responsáveis pela produção de mapas e usuário, entre outros.

Referências

1. ALMEIDA, Regina Araujo de. A Cartografia Tátil na USP: duas décadas de pesquisa e ensino. In: FREITAS, Maria Isabel C. de; VENTORINI, Silvia Elena. **Cartografia Tátil**: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 139-167.
2. ALMEIDA, Dulce Barros de; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Contexto educacional complexo e diverso a partir de uma análise interpretativa dos aspectos legais que subsidiam propostas educativas inclusivas. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 04.; Goiânia**. Anais** ... Goiânia, 2011.
3. BRASIL. Decreto 5296, 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 03 dez. 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 14 jan.2013.
4. BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEE, 1994.
5. CARMO, Waldirene Ribeiro do; SENA, Carla Cristina Reinaldo G. de. Ensino de Geografia e a inclusão de pessoas com deficiência visual. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA - SEDPcD/Diversitas/USP Legal, 2013, São Paulo. **Anais eletrônicos...** 2013. v. 01. p. 01-08. Disponível em:
6. <http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Waldirene_Ribeiro_do_Carmo.pdf >. Acesso em: 01 mar. 2014.
7. CARMO, Waldirene Ribeiro do. Formação de professores em Cartografia Tátil: questões teóricas e experiências práticas. In: FREITAS, Maria Isabel C. de; VENTORINI, Silvia Elena. **Cartografia Tátil**: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 251-277.
8. CHAVES, Ana Paula Nunes; NOGUEIRA, Ruth Emilia. A inclusão de estudantes cegos na escola: um campo de debate e reflexão no ensino de Geografia. In: FREITAS, Maria Isabel C. de; VENTORINI, Silvia Elena. **Cartografia Tátil**: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 279-302.
9. CUSTODIO, Gabriela Alexandre; NOGUEIRA, Ruth Emilia. O aporte da Cartografia Tátil no ensino de conceitos cartográficos para alunos com deficiência visual**. Revista Brasileira de Cartografia**, Rio de Janeiro, v. 04, n. 63, p. 757-772, jul./ago. 2014.
10. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#populacao. Acesso em: 02 fev. 2013.
11. (LOCH) NOGUEIRA, Ruth Emília. Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da cartografia**, Londrina, v.1, n.1, p.35-58, maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia. Acesso em 29 ago 2011.
12. (LOCH) NOGUEIRA, Ruth Emília; ALMEIDA, Luciana Cristina. **O Projeto "Mapas táteis como instrumento de inclusão social de portadores de deficiência visual.** 2005. Disponível em: < http://www.labtate.ufsc.br/images/beltrao.pdf> . Acesso em 11 ago. 2011.
13. MARTINS, Lucia de Araujo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lucia de Araujo Ramos et al. 3 ed. **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-26.
14. OKA, Cecília Maria. Mapa tátil. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO SOBRE O SISTEMA BRAILLE, 1., 2001, Salvador. **Anais...** Salvador: Ministério da Educação, 2001, v.1. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=5413>. Acesso em: 14 jan. 2013.
15. PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau/Edur, 2010. 280 p.
16. PLOENNES, Camila. O impasse da inclusão. **Educação**, São Paulo, v. 16, n 177. p. 38-43. Jan. 2012. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/177/o-impasse-da-inclusaomudanca-na-meta-4-do-plano-nacional-243674-1.asp> Acesso em: 13 out. 2012.
17. SAMPAIO, Adriany de Ávila M.. Trabalhar com o diferente no ensino de Geografia. In: SAMPAIO, Adriany de Ávila M.; SAMPAIO, Antônio Carlo F.(org.). **Ler o mundo com as mãos e ouvir com os olhos**: reflexões sobre o ensino de Geografia em tempos de inclusão. Uberaba: Vitória, 2011. p. 17-55.

18. SENA, Carla Cristina Reinaldo G. de. A Cartografia Tátil como aliada da deficiência visual: necessidades e perspectivas de orientação e mobilidade. In: FREITAS, Maria Isabel C. de; VENTORINI, Silvia Elena. **Cartografia Tátil**: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p.303-327.
19. _____. Experiência na aplicação da Cartografia Tátil no ensino de Geografia. In: COLÓQUIO CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES, 06.; FÓRUM LATINO-AMERICANO DE CARTOGRAFIA PARA ESCOLARES, 02., 2009, Juiz de Fora. **Anais eletrônicos...** 2009. v. 01. p. 01-16. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/flg0702/T18_SENA_Cartografia_tatil.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2014.
20. VASCONCELLOS, Regina Araújo de A.. **A Cartografia tátil e o deficiente visual:** uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa. 1993. 268 f. Tese (Doutorado em Geografia). Departamento de Geografia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
21. VENTORINI, Silvia Elena. **A experiência como fator determinante na representação espacial da pessoa com deficiência visual.** São Paulo: UNESP, 2009. 112 p.

06

DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDANDO UM ESPAÇO INSTITUCIONAL NÃO DOMÉSTICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM PIRES DO RIO-GO

Flávia Karla Soares (MIELT/UEG)[218]
Profa. Dra.Marlene Barbosa de Freitas Reis (MIELT/UEG)[219]
Agência Financiadora Bolsista- UEG

A Infância: Conceitos e Contextos Históricos

A infância tem-se constituído em um campo de estudos de várias áreas do saber; porém, focados em divergentes abordagens, enfoques e métodos, os quais determinaram distintas imagens sociais sobre as crianças, centro de toda a humanidade.

O conceito, o sentido e a significação da infância vem se compondo ao longo do tempo, sendo que seus pressupostos são produtos da evolução histórica na sociedade, contados pelos adultos e não pelas próprias crianças. Etimologicamente, o termo infância vem do latim *in* (não) *fantia* (capacidade da fala). A infância seria caracterizada pela ausência da fala e de comportamentos considerados como manifestações irracionais, ou seja, a criança era considerada como algo irracional, sem espaço e predileções.

Na Grécia, infância referia-se a seres com tendências selvagens a serem dominadas pela razão e pelo bem ético e político. Até o século XII, na era medieval, o sentido de infância era desconhecido e a não representatividade da criança para a época era tratada como falta de espaço para elas, a fim de camuflar a falta de interesse daquela sociedade em considerá-las; ao contrário, só discernia criança de adulto pelo tamanho.

As ideias de Jean Jacques Rousseau influenciaram grandemente a pedagogia e a educação das crianças. Em seu livro *Emílio* (1762), inaugurou a noção de infância, vendo a criança como um ser em processo e que necessita de cuidados desde o nascimento. A esse respeito, Kramer (1986) relata que:

[218]Mestranda do MIELT – UEG. Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. E mail: fkarlak@hotmail.com/ flaviaksoares@gmail.com. Bolsista UEG.
[219] Orientadora. Docente permanente no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologia e no curso de Pedagogia da UEG – Inhumas. e-mail: marlenebfreis@hotmail.com.

> Conceber a criança como o ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto. (KRAMER, 1986, p. 247)

Philippe Arìes, pesquisador considerado o precursor dos escritos sobre a Educação Infantil no mundo, em sua obra *História Social da Criança e da Família*, publicada em 1960, iniciou seus estudos sobre a infância através de relatos e dossiês familiares, registros de batismos feitos pelas igrejas e de retratos, afirma:

> ... a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não-falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras... (ARÌES, 1981, p. 36)

Atualmente, o conceito de infância pregado se constrói no modo como a criança é vista, na inocência original de um ser que vai sendo moldado por princípios morais e intelectuais pela família e/ou pela escola. Desta forma, as instituições escolares são muitas vezes responsabilizadas por sucessos e/ou fracassos na constituição de um cidadão ou cidadã, que participa ou não ativamente da sociedade. Souza (2007) salienta que:

> [...] a criança e sua infância não representam, por conseguinte, a natureza purificada e em estado do virgem. Nasce marcada pela cultura mesmo que sem ainda apropriar-se dela por completo, cresce como natureza em função das suas necessidades–comuns e específicas, de sono, afeto, amamentação, entre outros cuidados. A tradição do pensamento evolucionista difundido.
>
> > Também na esfera educacional traz a ideia de uma criança "individualizada" naturalmente e que se tornará no decorrer do seu desenvolvimento com as devidas condições favoráveis um sujeito "socializado", a escola tendo assim o papel desocializadora tanto no plano do conhecimento como das relações. (SOUZA, 2007, p.74)

No entanto, a busca para construir a trajetória da infância no mundo durante séculos esbarra nas diversas visões e contradições sociais, bem como no emprego dado às crianças no período infantil. Visões que nos permite atribuir significados ao 'ser criança' que deve encadear sobre a criação de creches especialmente no Brasil.

A Criação de Creches no Mundo e no Brasil: Contextualizações Significativas sobre a Educação Infantil

Durante séculos, a educação dos filhos era de responsabilidade familiar, especialmente da mãe, a qual tinha que zelar de todas as atividades de cuidado e instrução dos menores. Na Idade Antiga, as crianças com menos condições econômicas, quando seus genitores não as abandonavam, recorriam as instituições assistenciais (igreja e hospitais) para as 'depositar', as quais ficavam expostas à acolhida em lares substitutos.

Nos hospitais e igrejas eram construídos cilindros ocos de madeira, as chamadas "Rodas de Expostos"[220]. Estas ficavam afixadas nos muros, para que as crianças fossem deixadas sem que a identidade dos pais fosse declarada. No período medieval até a modernidade, a igreja era responsável pelo recolhimento dos "expostos" para cuidar e, quando grandes, conduzi-los a um ofício.

A partir dos séculos XV e XVI, mediante desenvolvimento da sociedade, as preocupações sobre as crianças obrigaram as pessoas a ter um novo olhar sobre a sua educação. Segundo Oliveira (2005, p. 60), as primeiras escolas para os infantes foram criadas na Europa, onde crianças pobres de 2 ou 3 anos eram incluídas nas *charity schools*, *dame schools* ou *écoles petites*, na Inglaterra, França e outros países europeus, segundo o ideário dos movimentos religiosos da época.

Membros da sociedade da época afirmavam que, as crianças deixadas nos hospitais e igrejas, eram cheias de pecados e corrigi-las era tarefa da família ou da escola. Ou seja, segundo Rizzo (2003, p. 37), a criança era "[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano".

No Brasil, o atendimento em creches se constrói sobre um recorte de lutas das mães trabalhadoras, que adentraram o mercado de trabalho e não tinham onde deixar seus filhos. Elas reivindicavam um lugar, para que seus filhos tivessem o cuidado e a educação, enquanto elas trabalhavam à semelhança dos países europeus.

Em 1899, foi fundado no Rio de Janeiro, o Instituto da Proteção e Assistência a Infância, o primeiro esboço de creche no Brasil. No mesmo ano,foi inaugurada a creche da Companhia de Fiação de Tecidos Corcovado, considerada pela história a primeira creche para os filhos de operários brasileiros.

[220] A "Roda dos Expostos" das Santas Casas de Misericórdia, as "Casas da Roda" ou a "Casa dos Expostos", recolhiam crianças que os pais não queriam, filhos de mães solteiras, de mulheres de má conduta e abandonadas. Famílias que viviam em extrema pobreza e de escravos também usavam desse expediente na esperança de que seus filhos, adotados por alguma família de posse, recebessem uma boa educação. Essas casas encaminhavam as crianças para adoção ou atendimento em instituições caritativas (Ver DONZELOT, 1980, p. 27-33).

Nas décadas de 1920 a 1950, sobressaiam no país as creches abertas em instituições filantrópicas, principalmente religiosas, voltadas para o cuidar das crianças, mesmo que de forma precária.

Em 1943, no governo do Presidente Getúlio Vargas, foi sancionada a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e as empresas no país com mais de 30 mulheres deveriam ter um local para "guardar" seus filhos, ou seja, creches.Todavia, "obrigatoriedade essa restrita as empresas privadas que empreguem mão de obra feminina em idade fértil, e extensiva apenas a seus filhos até seis meses de idade (ROSEMBERG, 1989, p.94).

Dez anos depois, em 1953, os movimentos feministas através da I Conferência das Mulheres Trabalhadoras reivindicaram o acesso das crianças de até 06 (seis) meses de idade à creches inicialmente organizadas pelas empresas, que nem sempre eram consolidadas pelos empresários.

No período de 1964-1970, o "Movimento de Luta pelas Creches" se reforçou com o apoio do Movimento Feminista e da Igreja, cobrando do governo a efetivação da lei de criação de creches administradas pelo governo. Em contrapartida, o governo ajudava financeiramente entidades filantrópicas a fim de justificar através de políticas governamentais melhoras no atendimento de crianças carentes, reforçando uma visão de educação compensatória.

Na década de 1980, o Movimento de Luta por Creches influenciado pelo movimento feminista e por suas orientações, apresentou reivindicações aos poderes públicos no contexto de uma luta por direitos sociais e de cidadania. Um momento histórico em que ocorreram modificações na economia, no índice populacional e na inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho. Merisse (1997) reitera que:

> O movimento feminista colocava emdestaque a questão dos cuidados e responsabilidades para com a infância, exigia modificações nos papéis sociais tradicionais do homem e da mulher, bem como na dinâmica das relações familiares. O movimento de Luta por Creches, sob influência do feminismo,apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto de uma luta por direitos sociais e de cidadania, modificando acrescentando significados à creche, enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido como uma alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável. (MERISSE, 1997, p. 48)

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social, considerando a criança como cidadã-sujeito à educação, somente cunhou-se através da Constituição de 1988.

Políticas Públicas para a Educação Infantil

Em 1934, com a primeira Constituição Federal, a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Como pode ser observado no Artigo 149, nada se diz quanto a educação infantil:

> Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Constituição Federal de 1934)

Até o ano de 1960, a educação era centralizada e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Após treze anos, no ano de 1961, no governo de João Goulart, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi aprovada e os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Na LDB nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a educação nomeada de pré-primária é tratada como:

> TÍTULO VI
> CAPÍTULO I
> Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.
> Art. 24. As emprêsas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (LDB nº 4.024/61)

Através da primeira LDB, as instituições de educação pré-primária,não chamada de educação infantil até então, ganham incentivo funcional.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, no Brasil a educação das crianças foi permeada de discursos. A educação infantil como dever do Estado só se concretizou através da Constituinte, a qual estabeleceu algumas responsabilidades ao garantir e ao oferecer a educação básica, especialmente a educação infantil, no Artigo 208, o qual define a educação infantil como dever do Estado:

> **Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> **I** - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59.
> **IV** - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. 1988, p. 35)

O termo Educação Infantil foi outorgado a partir da Emenda Constitucional nº. 14 de 12 de setembro de 1996, que revisa alguns artigos da Constituição de 1988, citando que compete aos

municípios a responsabilidade financiadora da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Desta forma, o Estado descentralizou a responsabilidade pela Educação Infantil e a supracitada Constituição tornou-se um marco na história da educação brasileira.

Com a promulgação da LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, reforçou-se a educação básica. Enfatizou-se também a educação infantil de maneira a estabelecer o ingresso das crianças de zero aos 6 anos de idade, como primeira etapa da educação básica, salvo algumas prerrogativas:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
> I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.
> Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96)

A LDB nº 9.394/96 foi revisada através da Lei nº 12.796, homologada em 04 de abril de 2013, a qual consolida a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Sendo oferecida em creches para crianças até 03 (três) anos de idade e pré-escolas para crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade.

Posterior a Lei nº 9.394/96, no ano de 1998, o MEC publicou os documentos que contribuíram significativamente para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança em todo o país o qual enfatizamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), por meio da Resolução nº 5 de 17/12/09, concebeu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, que foram instituídas para que as instituições de educação infantil pudessem elaborar e definir localmente suas propostas pedagógicas. Estas apoiadas no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.

A Diversidade mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)

Desde o século XX, as discussões sobre os direitos humanos têm ganhado visibilidade especialmente quanto à diversidade que se expressa por meio das identidades reveladas em cada indivíduo. Especialmente no Brasil, há a cultura de que a diversidade esteja relacionada às questões de raça, sexo, gênero e pessoas com deficiência. Para Reis (2013, p. 75), o termo diversidade é bastante amplo e não se caracteriza em um único modo de compreensão e muito menos de aplicação. Buscando o significado de diversidade temos como um substantivo, deparamos com "diferença, dessemelhança, variedade, diversidade de objetos, divergência, oposição, contradição, diversidade de opiniões". Tem como sinônimos os termos heterogeneidade, pluralidade, variação, variedade.

Contemplar a diversidade e as diferenças nas instituições escolares, desde a primeira infância, é o primeiro passo para despertar nas crianças o respeito às manifestações individuais, sem preconceitos e discriminações. No ambiente escolar é que o conhecimento se produz e onde os conflitos são mediados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) vem ao encontro da intenção de reestruturar uma sociedade, em que a dignidade, respeito e a alteridade estejam presentes a partir da educação das crianças, afim de que através de suas interações com o próximo possam "educar" pessoas de maior idade. As crianças são educadas para a diversidade através da figura marcante do professor, amparado pelo conjunto de orientações em prol da formação de cidadãos esclarecidos e conscientes acerca das diferenças entre as pessoas, desde a infância.

Apresentando a proposta curricular da Educação Infantil, os eixos norteadores da educação devem estar relacionados às interações e às brincadeiras. Para isso, devem garantir experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (DCNEI, 2009, p. 25-27)

Para que possamos promover a diversidade é necessário estabelecer ações de respeito à variação de raça, cor, gênero, orientação sexual, crença, idade e outros grupos. Diante dessas necessidades, nos últimos vinte anos, a questão da diversidade vem sendo abordada nas discussões sobre o desenvolvimento e formulação de políticas públicas no campo educacional.

Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 122) afirma que: "as pessoas e os grupos sociais tem o direito a ser iguais quando a diferença o inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza".

As DCNEI (2009) versam sobre as propostas e práticas pedagógicas para a diversidade desde a educação infantil, afirmando que:

> As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:
>
> - O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
> - A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (DCNEI (2009, p. 21).

Detalham também três princípios fundamentais, considerando a criança como ser em construção de sua identidade, estabelecendo valores e dinamizando sua ludicidade, enquanto criança.

> Art. 6 – As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:
> I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
> II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
> III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (RESOLUÇÃO Nº. 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009, p. 02)

Na mesma Resolução, o Artigo 7 expressa que, as propostas pedagógicas curriculares devem cumprir plenamente a função sociopolítica e pedagógica. Assim como, o Artigo 8 esclarece que, as instituições de Educação Infantil devem ter como objetivo garantir à criança o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, além do direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

O Artigo 9 da mencionada Resolução evidencia que, o marco da proposta pedagógica está na reafirmação, de que a educação infantil se norteia mediante as interações e brincadeiras, garantindo algumas práticas, como: promover o conhecimento de si e do mundo através de experiências; possibilitar situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações; possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, os quais alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; propiciar a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras." (RESOLUÇÃO nº. 5, 17/12/2009, p. 02)

Ao tratar a diversidade nas DCNEI(2009), a proposta pedagógica para a Educação Infantil prevê condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

> - O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
> - A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (DCNEI, 2009, p. 21)

No entanto, contemplar a diversidade na Educação Infantil é necessário pois, é na primeira infância que as crianças estabelecem contatos sociais e interativos e dessa forma que as

diferenças se apresentam provocando socializações emergentes ao respeito, a alteridade e a identidade.

Portanto o presente trabalho, em andamento, está investigando na Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade - Proinfância em Pires do Rio-GO, como a diversidade está sendo contemplada na Educação Infantil no espaço institucional não-doméstico supracitado, sendo o objeto de estudo da pesquisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Referências Bibliográficas

1. _____. LDB. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1961. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html
2. ARIÉS, P. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
3. BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934.
4. _____. LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Acesso em: 20 de abril de 2015
5. _____Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
6. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.
7. KRAMER, S. A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
8. MERISSE, Antônio. As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. et. al. Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997, p.25-51.
9. OLIVEIRA. Z. M. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
10. REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Política Pública, Diversidade e Formação Docente: Uma Interface Possível. 2013. 279 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2014.
11. RIZZO, G. Educar; ao pré-escolar 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
12. ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura politica no Brasil: o caso creche - 1984. In: ROSEMBERG, F. (Org .). Creche. São Paulo: Cortez, 1989.
13. ROUSSEAU, Jean-Jacques.Emílio ou da educação.São Paulo: Martins,1994.
14. SANTOS, Boaventura de Souza. 1997. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Lua Nova, São Paulo, nº 30, p. 105-124.
15. SOUZA,Gisele. A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

07

POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: QUAL O PAPEL DA ESCOLA E DA SOCIEDADE?

Maria Cecília Cury Chaddad
PUC/SP
cecilia.cury@uol.com.br
Valdirene Alves de Oliveira
UEG/Inhumas
diena2008@hotmail.com

Resumo

O presente texto discute a temática da inclusão a partir da peculiaridade das pessoas com Necessidades Alimentares Especiais matriculadas na educação básica, especialmente as que possuem alergia à proteína do leite de vaca e frequentam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, percorre algumas questões da seara das políticas públicas, em aproximação com as práticas pedagógicas que se materializam no cotidiano da ação docente. O texto traz alguns dados sobre o atendimento às crianças com alergia alimentar coletados em uma rede pública de ensino de uma capital para problematizar as questões de fundo pedagógico, mas que evocam a necessidade de políticas públicas intersetoriais, no enfrentamento da problemática. Por fim apresenta um movimento social oriundo das redes sociais, na perspectiva de Castells (2013) a fim de expressar uma das formas pelas quais a relação sociedade e escola pode encontrar interlocução em prol de ações educativas de cunho inclusivo.

Palavras-chave: Necessidades Alimentares Especiais; inclusão; movimentos sociais.

Introdução

A discussão sobre a inclusão ganhou evidência nas últimas décadas no viés das políticas públicas, com avanços importantes na legislação quanto ao atendimento das pessoas com necessidade educativa especial, preferencialmente nas redes regulares de ensino. Na trajetória da educação especial, rumo a uma proposta de educação inclusiva, é evidente as marcas das fases que compõem a história da educação especial: do extermínio, da segregação e da integração. (ALMEIDA, 2006)

Decorridos vinte anos da Declaração de Salamanca, é possível visualizar no Brasil, um dos signatários entre os países que aderiram ao chamado da Unesco e das Nações Unidas, a criação de um arcabouço legal[221] favorável ao surgimento de práticas inclusivas na educação básica.

[221] No arcabouço legal acerca da perspectiva inclusiva podem ser citados os documentos: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – MEC/2008; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência / ONU – Ratificada pelo Decreto Nº. 6.949/2009; Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial Resolução – Nº. 4 CNE/CEB 2009; Decreto Nº. 7.611/ 2011 – Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.

Nesse sentido, a perspectiva de política inclusiva em construção baliza os ditames da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e sintetiza o esforço de passagem da lógica da integração para a da inclusão.

Uma retrospectiva anterior à referida Declaração permite situar a constituição das bases para os problemas que, atualmente, são enfrentados mediante as políticas, programas e ações inclusivas. Por outro lado, tal temática pode ser contextualizada na própria construção do Estado moderno, da constituição da sociedade, na origem e desenvolvimento dos conceitos: indivíduo e igualdade. (CROCHIK, 2010, 2011).

Assim, os processos constitutivos dos conceitos "exclusão" e "inclusão" reivindicam o enfrentamento de questões mais complexas, que muitas vezes são veladas, ao mesmo tempo em que a centralidade da discussão recai na visibilidade que determinados grupos, outrora excluídos, adquiriram na atualidade. Sem considerar os aspectos constitutivos da problemática – que se materializam em cada momento da história, mas que resguardam uma gênese constituída no seio da sociedade moderna corre-se o risco do enfrentamento da exclusão não se converter em ações concretas, rumo a ações efetivamente inclusivas.

Particularmente neste texto, o recorte privilegia a população com necessidades alimentares especiais[222], que demanda cuidados específicos no que se refere à dieta alimentar como *conditio sine qua non* para tutela de sua saúde e bem-estar, com destaque para as crianças com alergia alimentar que, quando expostas a um alimento ao qual tem alergia, podem apresentar reações severas, mesmo quando não há a sua ingestão.

No contexto escolar, essa particularidade torna-se mais relevante, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pois os aspectos psicológicos, no contexto de socialização das crianças nesta faixa etária adquirem importância singular. Nesse sentido, este texto pretende destacar o papel da escola frente às demandas da sociedade, na perspectiva de corroboradora na efetivação de direitos, nomeadamente nos direitos das crianças com necessidades alimentares especiais.

Inicialmente, apresenta-se e discute-se alguns dados coletados sobre o atendimento o atendimento de crianças com necessidades alimentares especiais da rede municipal de ensino de Goiânia[223]. Em seguida, contextualiza-se a Campanha Põe no Rótulo na perspectiva dos movimentos

[222] Adota-se o conceito previsto na Política Nacional de Alimentação e Nutrição, que leva em conta alterações metabólicas e fisiológicas temporárias ou permanentes que causam mudanças nas necessidades alimentares dos indivíduos http://189.28.128.100/nutricao/docs/geral/pnan2011.pdf.

[223] Os dados foram solicitados pelo Dale às instituições para fins de organização de cardápios especializados, licitação de compra de produtos, caso fosse necessário. O repasse dos dados para as autoras desse texto ocorreu via contato direto

sociais da atualidade, conforme Castells (2013), com o objetivo de evidenciar o caráter educativo, em sentido ampliado, dessa ação. Tal Campanha, por se constituir na luta pela garantia do direito à informação, como prerrogativa constitucional não efetivada, conforme Chaddad (2013), expressa a interface entre a sociedade, a educação e a escola.

Políticas e práticas educacionais inclusivas: desafios e travessias?

Parte-se da premissa de que os distintos segmentos da sociedade civil pressionam a sociedade política na elaboração de políticas que atendam aos anseios proclamados. Essa dinâmica ilustra, de forma singela, o Estado em sentido gramsciniano.

Conforme Azevedo (1997), "são, pois as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e, por isto, são definidas como sendo o Estado em ação" (p.60). As políticas públicas, portanto, uma vez elaboradas e conduzidas pelo Estado, expressam interesses da população e tendem a atender o movimento empreendido na configuração de ações concretas, em consonância com o modelo de sociedade em curso, como síntese dos projetos em disputa.

Como exemplo, a recente discussão da Resolução[224] nº 11/2014 aprovada no Conselho Municipal de Educação de Fortaleza – Ceará ilustra o empenho por parte de representantes de pais, educadores e associações em prol da reivindicação dos direitos proclamados pelo Estado.

Além da previsão da obrigatoriedade de fornecimento de refeição adequada, conforme as necessidades alimentares especiais, as escolas de Fortaleza (públicas e privadas), no desenvolvimento de atividades pedagógicas e festivas, deverão visar à inclusão e a integração das crianças e estudantes, assim como deverão pautar-se nas necessidades dietéticas das crianças.

O anteprojeto desta Resolução foi fruto de amplo debate, envolvendo representantes das famílias de crianças com alergia alimentar que buscavam meios para garantir que uma série de atitudes excludentes não se perpetuasse.

Por outro lado, como ilustração dos desafios ainda vivenciados pelas famílias de crianças com necessidades alimentares especiais, apresenta-se alguns dados da rede municipal de ensino de Goiânia (RME) coletados a partir de informações do Departamento de Alimentação Escolar (Dale). Nesse

com as nutricionistas desse departamento, que relataram aumento visível no número de crianças com algum tipo de restrição alimentar.

[224] O Conselho Municipal de Fortaleza aprovou no dia 12/03/2014 resolução que dispõe sobre a obrigatoriedade da matrícula e da oferta de alimentação escolar adequada para as crianças e os estudantes clinicamente considerados celíacos, diabéticos, com alergia ou intolerância alimentar e outras patologias congêneres, bem como das formas de cuidado que as instituições educacionais públicas e privadas de Fortaleza devem ter (http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/cme/index.php/resolucoes?download=100:resolucao-n-11-2014).

levantamento, foi possível confirmar a necessidade de políticas articuladas em prol da garantia do direito ao atendimento adequado a esta parcela da população.

O município de Goiânia possui 126.060 crianças matriculadas nos Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI e nas escolas de Ensino Fundamental. Dentre estas, 76[225] crianças possuem restrição alimentar com dieta específica, de acordo com declarações apresentadas pelas famílias. Porém, somente 9 crianças apresentaram laudo médico atestando tal condição nas instituições. Esse fato evidencia a complexidade dos dados levantados, que pode comprometer a fidedignidade das informações transmitidas por pais e/ou responsáveis, haja vista que é recorrente a ausência de conhecimentos e informações a respeito das particularidades que envolvem a alergia alimentar, inclusive entre os profissionais da saúde. Já entre os profissionais da educação, é de extrema relevância discutir o assunto, na perspectiva de ações pedagógicas condizentes às necessidades alimentares especiais de cada indivíduo.

Os dados coletados trazem desafios básicos do sistema de saúde, que envolvem questões do serviço ofertado à comunidade, pois foram identificadas 8 crianças com diabetes (destas, apenas 1 apresentou laudo médico). Essa falta de documentação pode ser sinal de que a família não possui exame comprobatório dessa patologia? Houve diagnóstico, mas os exames não ficaram com a família? A família não repassou à escola? A escola confere credibilidade ao diagnóstico e encaminha os cuidados devidos com ou sem laudo?

Em relação ao número de casos identificados pelo Dale, em crianças matriculadas em instituições da educação infantil com intolerância à lactose há que se questionar se são dados verídicos ou passíveis de erros de conceituação. Há um equívoco, no senso comum e por vezes em profissionais da saúde[226], quando se trata de intolerância a lactose *versus* alergia à proteína do leite de vaca. É mais recorrente que as crianças, na primeira infância, possuam alergia à proteína (APLV), enquanto que a intolerância à lactose é mais comum em crianças maiores, adolescentes e adultos. Nesse caso, é importante registrar que o Dale registrou 9 casos de crianças de 1 a 4 anos com o diagnóstico de intolerância à lactose (sem laudo). Outras 4 crianças nessa faixa etária apresentam laudo médico de APLV. Desse grupo, 2 possuem alergia alimentar múltipla. Por que a falta de laudo? São crianças

[225] No inicio do ano letivo de 2014, o Dale encaminhou e-mail aos dirigentes de todas as instituições educativas da RME solicitando encaminhamento de informações sobre a existência de crianças com necessidades alimentares especiais, qual restrição e se havia laudo médico. Nesse levantamento, percebeu-se uma série de equívocos nas terminologias utilizadas.

[226] Solé (2007) analisou 895 questionários respondidos por pediatras brasileiros, sobre o diagnóstico e tratamento nos casos de APLV e da intolerância à lactose.

com alergia mediada por IGE[227] ou não? A escola tem conhecimento sobre os procedimentos em caso de ingestão de alérgenos?

Ao analisar os dados, observou-se que as políticas públicas de corte social, como saúde e educação, em situações como o caso de crianças com necessidades alimentares especiais, deveriam ser desenvolvidas em ações articuladas, em conformidade com conceito de intersetorialidade[228]. Tal articulação contemplaria melhor o atendimento dessas crianças, quando matriculadas na educação básica, especialmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois este é o período que compreende a fase mais recorrente da alergia alimentar.

Compreende-se que seria necessário um processo que envolvesse a articulação de mais de uma secretaria e que exigisse uma profícua coerência nas ações dentro de uma mesma pasta administrativa. Se uma criança está matriculada na educação infantil, por exemplo, tem APLV o poder público deveria garantir assistência adequada a esta criança. Esse suporte perpassa, entre outras questões, pela oferta de fórmulas especiais[229], pelo acompanhamento médico da criança e por orientações nutricionais para os pais e cuidadores da criança, incluindo o fornecimento de diretrizes para a escola e formação continuada aos profissionais.

Com efeito, a instituição educativa em que a criança estiver matriculada deve ser extensão dos cuidados especiais que ela necessita. Entre esses cuidados estão a preparação adequada dos alimentos, sem risco de contaminação cruzada[230], e um atendimento pedagógico que não desconheça a peculiaridade da criança e que garanta a ela as mesmas condições de desenvolvimento.

Assim, além do conhecimento da necessidade alimentar especial da criança, a instituição educativa tem papel relevante no desenvolvimento integral dessa criança. Desse modo, se no espaço físico institucional a dieta alimentar deve ser seguida, é igualmente importante que todos os profissionais da instituição compreendam que a singularidade da criança com necessidade alimentar

[227] Imonuglobina E (IGE) é um anticorpo que se encontra no sangue.

[228] O conceito de intersetorialidade é compreendido conforme Junqueira (1999, p, 27): "A intersetorialidade constitui uma concepção que deve informar uma nova maneira de planejar, executar e controlar a prestação de serviços para garantir o acesso igual dos desiguais. Isso significa alterar toda a forma de articulação dos diversos segmentos da organização governamental e dos seus interesses".

[229] É importante ressaltar que a Secretaria Municipal de Saúde de Goiânia instituiu a Portaria n.° 271 de 29 de dezembro de 2011 com o objetivo de estabelecer o protocolo clínico na conduta com os casos de APLV. Tal Resolução estabelece que o repasse de fórmulas especiais será concedido, excetos nos casos de outras patologias associadas, às crianças até completarem 2 anos. Essa idade limítrofe é motivo de muitos questionamentos por parte dos familiares e de alguns profissionais da saúde, pois ainda que não haja outras patologias associadas, muitas prosseguem com a alergia e podem ficar com a saúde nutricional comprometida, se não houver alimentação adequada que garanta todos os nutrientes necessários ao desenvolvimento.

[230] Para o alérgico a contaminação cruzada pode representar um grande risco para os alérgicos mais sensíveis: enquanto que alguns toleram traços de alérgenos nos alimentos, para outros uma menor partícula pode oferecer risco à saúde e à vida. Os cuidados para evitar a contaminação cruzada exigem vasilhames separados para o preparo dos alimentos.

especial não elimina ou diminui a relevância por aspectos comuns a todos: o direito à saúde, à educação, à brincadeira, ao lazer, à convivência com os seus pares.

Campanha Põe no Rótulo: uma análise empírica de um movimento social em busca da inclusão

A Campanha Põe no Rótulo (#poenorotulo) foi criada por um pequeno grupo de mães de crianças com alergia alimentar que se uniu com o objetivo de abrir os olhos da população não-alérgica para a necessidade da informação e tornar obrigatória a rotulagem de alimentos alérgenos.

O tema se torna especialmente relevante quando se considerada a estimativa da Associação Brasileira de Alergia e Imunopatologia (ASBAI) de que 6-8% das crianças com menos de três anos de idade sofrem de alergia alimentar e que entre 2-3% da população adulta padecem de tal restrição dietética[231]. Os alérgenos mais comuns são: leite, soja, ovo, amendoim, oleaginosas, trigo, peixe e crustáceos, alimentos que não são tão incomuns na dieta das pessoas.

É sabido que o tratamento da alergia alimentar se dá pela dieta de exclusão, isto é, uma pessoa com alergia alimentar não pode consumir alimentos que contenham ingredientes aos quais tem alergia.

Assim, uma vez diagnosticada a alergia alimentar, o paciente é orientado a ler atentamente todos os rótulos de todos os produtos em toda ocasião que for consumir algum produto.

De pronto, a pessoa com alergia alimentar – ou aquele que desempenha o papel de cuidador – enfrenta os desafios comuns a todos os consumidores: dificuldade de leitura de lista de ingredientes em fonte pequena inscritas em embalagens que nem sempre apresentam boas condições de legibilidade (exemplos: lista de ingredientes na dobra das embalagens, embalagens espelhadas e/ou com pouco contraste entre a cor da fonte e a do fundo da embalagem). Ademais dos desafios acima, a pessoa também tem padece para identificar o ingrediente alergênico no meio da lista porque ele pode aparecer com diversas nomenclaturas, incluindo algumas pouco intuitivas, como caseína indicando a presença de leite, albumina indicando a presença de ovos ou gorduras vegetais, que podem indicar a presença de soja. A proteção da saúde dessa pessoa (e da vida, muitas vezes) passa a depender da capacidade de decifrar rótulos, de "caçar" palavras no meio da lista de ingredientes. Isto seria muito menos complexo se os ingredientes alergênicos fossem destacados de maneira uniforme, em localização padronizada, com linguagem acessível à população leiga.

[231] http://www.sbai.org.br/secao.asp?s=81&id=306, acesso em 14 de maio de 2014

Ademais, até o início da campanha, não havia normas que tratassem da rotulagem preventiva, que é aquela que adverte quanto ao risco da presença de traços de alergênicos nos produtos[232]. Sabendo que o desencadeamento de reações alérgicas nem sempre demanda grande quantidade de alérgenos, ou seja, basta a sua presença em mínima quantidade, a ausência de regras que imponham o dever de rotulagem preventiva expõe o consumidor com alergia alimentar em risco iminente.

Vale frisar que existem alguns poucos produtos no mercado que já destacam a presença de ingredientes alergênicos, mas, por não ser uma regra comum a todos os produtos disponibilizados ao mercado consumidor, esta ausência de uniformidade coloca a população alérgica em situação ainda mais delicada: muitas pessoas tendem a acreditar que, em comparação com um produto que destaca o risco da presença de traços, aquele que nada informa seria seguro, o que pode não ser verdade. Por vezes, a ausência de informação represente tão somente o silêncio pela falta de obrigatoriedade legal (e não a inexistência do risco de contaminação incidental), exponenciando o risco do consumidor com alergia alimentar. (CHADDAD, 2013)

E é neste contexto de insegurança que surgiu a campanha Põe no Rótulo. Na linha do que ensina Castells (2013), o movimento nasce emocionalmente motivado (mães que padecem na busca por produtos seguros para o consumo da família, especialmente da criança com alergia alimentar), a partir do momento em que a raiva (pela inércia do Governo em tutelar à saúde e à alimentação adequada da população com alergia alimentar) se torna uma ação consertada entusiasmada pelo espaço que, em pouco tempo de existência, conquistou (e segue conquistando), tanto no plano virtual, quando no espaço urbano.

A página da campanha no Facebook (www.facebook.com/poenorotulo), com menos de uma semana de vida, já tinha mais de 10 mil curtidas e, em pouco mais de 1 ano, contou com mais de 107 mil curtidas, o que chamou a atenção de diversos atores sociais. Passados 1 ano e 4 meses, o grupo foi capaz de mobilizar a sociedade impulsionando a Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA a promover amplo debate com a sociedade, culminando com a aprovação, em junho de 2015, de norma impondo o dever de a indústria rotular destacadamente a presença de ingredientes alergênicos nos rótulos dos produtos alimentícios industrializados embalados na ausência do consumidor em até 12 meses[233].

---

[232] Possibilidade de que alguma substância alergênica ser adicionada involuntariamente, em virtude da dinâmica do processo fabril (resquícios de uma produção contendo um dado alergênico que acabam sendo adicionados em outro produto que não continha esta substância como ingrediente).

[233] Este prazo se finda em julho de 2016 http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/9f73ec80490b18caa3e6bb05df47c43c/RDC+26_2015+Rotulagem+de+alimentos+alergenicos.pdf?MOD=AJPERES).

O ponto que se relaciona referida Campanha à temática aqui debatida é que, no âmbito da busca por informações nos rótulos, surgem questões relacionadas a este contexto: este grupo de pessoas que tem necessidades alimentares especiais também tem necessidade de cuidado diferenciado em outros ambientes, como festas, viagens e, especialmente no ambiente escolar, onde passa uma parte relevante de seu dia, tendo contato com alimentos em uma parte considerável do tempo.

Assim, trata-se de movimento que nasceu com o intuito de reivindicar que ingredientes alergênicos fossem destacados nos rótulos e, para atingir este mister, entendeu ser necessário discutir e sensibilizar a sociedade para a necessidade de outras medidas no sentido da inclusão da população com alergia alimentar, fato que explica a ampla adesão por diversos segmentos.

Esta ação, por sua vez, é de cunho educativo e contempla diretamente as pessoas com necessidades alimentares especiais, sujeitos que estão ou não na escola e que podem aprender, por meio desta, a perceber os movimentos societários em prol de um mundo mais humano e menos desigual.

Apple (2000) em uma discussão sobre o impacto global do consumismo, da busca desenfreada do capital para se expandir, para aumentar os lucros e promover uma cultura padronizada, que negue as diferenças, traz uma assertiva que se corresponde ao imperativo da sociedade e da escola perceber, compreender e saber atuar frente às crianças com necessidades alimentares especiais, pois:

> O trabalho educacional que não seja fortemente relacionado com a profunda compreensão dessas realidades (e esta compreensão não pode abandonar a séria análise da economia política e das relações de classe sem perder muito de sua força) está em perigo de perder a sua alma. As vidas de nossas crianças exigem muito mais do que isso. (2000, p32).

A perspectiva esboçada no limiar dos desafios em busca de travessias não vislumbra a defesa de um grupo em detrimento de outros, mas reforça a ideia do universal, do direito, que não se dissolve na singularidade, na diversidade, mas que exige compromisso político com o humano, como o universal, para não esquecer como dizia Arendt (1993): *"A abstrata nudez de ser apenas homem, nada mais"*.

Considerações finais

> Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, (...). Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós – sem negar sua existência, sem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja. (ARENDT, 1993, P. 10)

Mais do que compreender, é preciso pontuar veementemente que a instituição educacional é o espaço no qual os educandos passam a maior parte de seu tempo, assim como os professores, por

isso o ambiente escolar não deve ser tão somente agradável a todos, mas sim um ambiente no qual aconteça a vivência e a convivência da inclusão.

Torna-se essencial destacar a importância do papel do professor, seu olhar e escuta pedagógica para essas crianças com necessidade alimentar especial, em meio a uma complexidade de desafios, o professor tem que conviver e atentar-se às diferenças e diversidades existentes em sua sala de aula sem perder de vista o respeito às individualidades e particularidades inerentes a todos seus alunos. Na didática e regência ministrada por este professor, existe uma responsabilidade política e social no processo de inclusão, e a docência contribui em demasia enriquecendo este processo, para tanto a relevância de discutir acerca dos desafios da formação para a inclusão. Reis (2011).

A pertinência das ações intersetoriais, nos casos de crianças com necessidades alimentares especiais, evidencia que a garantia de determinados direitos deve ser assumida por diversas instâncias. Neste caso, o cumprimento do direito perpassa pelas ações do campo da saúde e da educação. Cabe à escola a tarefa de realizar as esperanças depositadas pela sociedade quanto à construção de um mundo mais solidário, que respeita a diversidade, que corrobora com a construção de uma cidadania.

Brandão (2007) ilustra que a formação integral de uma criança exige envolvimento de toda uma aldeia em busca da concretização da igualdade formal e material (e não apenas teórica e idealista). Seguindo esse fio, os embates que se realizam no campo teórico e prático sobre a inclusão e a educação formal devem ser compreendidos na teia da história, no enredo construído pelas forças e interesses sociais de cada momento. Se, de um lado, cabe ao Estado o papel de garantir condições de fruição de direitos fundamentais, de outro, cabe à sociedade a tarefa de fazer com que tais direitos sejam, de fato e de direito, protegidos e implementados.

Assim, na hipótese de o Estado não estar cumprindo com seu papel de salvaguardar os direitos da população de maneira suficiente, a população interessada (e necessitada) poderá mobilizar-se organizadamente, tomando "as coisas em suas próprias mãos" (Castells, 2013), para garantir a observância de seus direitos.

Referências

1. ALMEIDA, Gisella de Souza. Uma Escola Inclusiva de Referência no Contexto da Educação Especial no Estado de Goiás: Um Estudo de Caso. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, 2006.
2. APPLE, M. W Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. São Paulo, 2000.
3. ARENDT, Hannah. Origens do totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
4. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007.
5. CASTELLS, Manuel. Redes de Indignação e Esperança: Movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro. ed. Zahar, 2013.
6. CHADDAD, Maria Cecilia Cury. Direito à informação: proteção dos direitos à saúde e à alimentação adequada da população com alergia alimentar. São Paulo. Tese de doutorado. PUC/SP, 2013.
7. CROCHIK, José Leon. Preconceito e Educação inclusiva- Brasília: SDH/ PR, 2011.

8. ___. A constituição do sujeito na contemporaneidade. Inter-Ação, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 387-403, jul./dez. 2010.
9. JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates. Descentralização, intersetorialidade e rede como estratégias de gestão da cidade. Revista FEA/PUC-SP, São Paulo, v. 1, p. 57-72, nov. 1999.
10. SOLE, D. et al. O conhecimento de pediatras sobre alergia alimentar: estudo piloto. Revista Paulista de Pediatria, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 311-316, 2007.

08

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE A ALERGIA ALIMENTAR FRENTE ÀS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Oscar Ferreira Mendes Neto[234]
Universidade Estadual de Goiás
oscar.hand@hotmail.com

Resumo

O presente texto propõe discutir a cerca da necessidade da formação continuada perante as necessidades educacionais especiais, mais especificamente em relação à Alergia Alimentar. O exercício de pensar a Educação Inclusiva exige que rompa com a ideia da simples garantia de direito ao acesso a educação de forma igualitária, mas que considere as especificidades de cada educando, garantindo a progressão no acesso e permanência na rede de ensino. O professor deve preparar-se para as demandas do cotidiano escolar, buscando uma formação continua em relação as suas práticas, garantindo uma formação cognitiva e social de seus alunos, com necessidades educacionais ou não. O curso "Formação e prática docente em face a alergia alimentar: uma abordagem inclusiva", desenvolvido com os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental primeira fase do Centro Educacional SESC Cidadania, surge como uma forma de proporcionar acesso a informação a cerca da AA e suas implicações dentro das instituições de ensino.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Continuada. Alergia Alimentar.

Introdução

A educação no Brasil vem passando por constantes mudanças em aspectos gerais. A discussão sobre inclusão nas salas de aula vem se multiplicando e as garantias do acesso ao ensino, considerando as necessidades especiais de cada indivíduo, solidificam por meios das normativas legais e políticas públicas que norteiam à temática.

Sendo assim, pensar a inclusão nas instituições de ensino vai além de considerar as diferenças étnico-raciais, de gêneros, classes sociais, religiões, entre outras. É necessário, também, considerar as necessidades especiais cognitivas e físicas, e no caso em questão que abordaremos nesse texto, em relação à Alergia Alimentar (AA), que será discutida por meio da ótica de um curso de formação continuada de professores da Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental primeira (EF) fase do Centro Educacional SESC.

O curso surge por iniciativa do SESC, sendo desenvolvida em dois encontros e contemplando os professores da EI das unidades do SESC Universitário, Faiçalville e Anápolis, e os professores do EF da unidade do SESC Cidadania. A formação continuada desenvolvida durante o curso, parte dos conhecimentos prévios sobre a temática por meio de um questionário pré-teste, que posterior as atividades poderão ser comparadas as resposta de um pós-

[234] Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura - FABEC.E-mail: oscar.hand@hotmail.com

teste que contenha as mesmas questões do realizado anteriormente, no entanto, agora com maiores esclarecimentos sobre a temática.

Educação inclusiva e a alergia alimentar

Por muito tempo, o processo inclusivo na educação foi considerado o ato de garantir os mesmos direitos a todos, havendo uma falsa concepção de inclusão. Para ser inclusivo, é necessário garantir as necessidades especiais de cada um a partir de suas especificidades. A Resolução CNE/CP nº 01 de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso Graduação em Pedagogia, modalidade licenciatura, aborda a necessidade de se formar um profissional que esteja apto a:

> X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, **necessidades especiais**, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, p.02).

O profissional docente, ao trabalhar com crianças da educação inclusiva, necessita ter a capacidade de adaptar o método de ensino de modo que proporcione aos seus alunos o aprendizado e condições para que se sintam incluídos em todos os momentos possíveis dentro da instituição de ensino, não ficando restrita a sala de aula, além dos professores terem de se adaptar para garantir o aprendizado das crianças. Tartuci e Flores (2013) trazem que:

> ...quando a escola recebe um aluno com deficiência, têm que ter uma flexibilidade no processo de ensino aprendizagem, mudando sua maneira de ensinar, para que consigam alcançar seus objetivos, o que as leva buscar formas para que as crianças evoluam, motivando-as em todos os momentos. Considerando que o professor é o mediador no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que ele tenha conhecimentos acerca da aprendizagem destas crianças, tenha iniciativas, criatividade e habilidades para propiciar a construção de conhecimentos e a formação destas crianças. (TARTUCI; FLORES, 2013, p.5-6)

Pensar a educação inclusiva dentro dos muros da escola é necessário um exercício que vai além dos métodos de ensino de conteúdos, mas também uma formação social em haja interação entre todos os envolvidos no processo educativo (professores, alunos com e sem necessidades educacionais especiais, pais), respeitando as diferenças e as necessidades especiais, estimulando sentimentos como alteridade e empatia.

Em 1994, na "Conferência Mundial sobre as necessidades especiais: acesso e qualidade", realizada em Salamanca, Espanha, foi redigida uma declaração sobre as necessidades educativas especiais, que foi chamada de Declaração de Salamanca. Em uma de suas novas concepções sobre necessidades educativas especiais, a Declaração afirma que:

> Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de precisam para assegurar uma educação eficaz. A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades especiais e seus colegas. (UNESCO, 1994, p. 5)

Almeida, Tofoli e Oliveira (2014) ressaltam a importância de considerar a AA sob a ótica da inclusão, não ignorando sua "deficiência". As autoras definem que:

> A Alergia Alimentar é uma reação adversa a um ou vários alimentos, e envolve o sistema imunológico. Isso significa que alguns indivíduos podem apresentar uma resposta do sistema imunológico mais exacerbada por não tolerar alguns alimentos e a partir disso ocorre uma série de reações entre as células do sistema imune que podem levar a sensibilização e ao desenvolvimento de um ou mais sintomas de Alergia Alimentar. (ALMEIDA; TOFOLI; OLIVEIRA, 2014, p.212).

A AA, no contexto da educação inclusiva, preconiza a conscientização de todos os envolvidos no processo educativo (pais, professores, administrativos) sobre a sua necessidade de cuidado, havendo uma dupla-função entre o cuidar e educar[235].Nesse sentido, deve haver um cuidado ao servir alimentos a estas crianças, seja por meio do lanche da escola ou por alimentos oferecidos por outras crianças. O cuidado com a criança com AA vai além do alimento servido, mas também com os utensílios de cozinha, que devem ser separados ou esterilizados para que não haja contaminação.

Formação docente continuada

As mudanças estão presentes em todas as partes e esferas sociais, não sendo diferente na educação. É necessário perceber que a profissão professor deve estar em constante aperfeiçoamento, já que tais mudanças na sociedade interferem diretamente no exercício docente, necessitando que estes profissionais estejam preparados para as demandas que a escola enfrenta em seu cotidiano e suas especificidades.

Ser professor,na atualidade, não deve estar baseado a prática da reprodução de conteúdos como a muito se observava nas instituições de ensino que estão presas a currículos engessados. É necessário preparar os educandos para o mundo em que eles estão inseridos, de forma que estes se sintam parte do processo educativo, formando para a cidadania, para participação sociale formação ética (LIBÂNEO, 2011).

> A escola é uma instituição social, que forma, além do cidadão, o profissional do futuro. É inegável que o fato se viver atualmente na sociedade da informação e do conhecimento, vem provocando mudanças rápidas nos valores e padrões sociais. O professor, responsável pela formação para a

[235]Nono (s/d) aborda a necessidade da co-existência entre o cuidar e educar nas instituições de ensino, em especial, na Educação Infantil.

> cidadania, portanto, precisa acompanhar essas mudanças, pois as mesmas, com certeza terão impacto sobre a sua prática. (GOÉS, 2008, p.2)

A formação continuada é um exercício garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 1996. A referida lei determina que:

> Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: (...); II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (...); V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (...). (BRASIL, LDB, 1996)

A Lei 9.394/96, desse modo, garante o acesso à formação continuada, capacitação e momentos destinados a estudos. No entanto, a formação continuada está distante de ser uma prática desenvolvida por grande parte dos docentes da Educação Básica brasileira, seja por falta de tempo e recursos financeiros ou devido a crença de não ser necessário se atualizar perante as novas atitudes docentes e as necessidades do cotidiano escolar.

Em relação a formação de professores para o trabalho com crianças da educação especial , Tartuci e Flores (2013) afirmam que o ensino acontece, mas diante de dificuldades advindas da formação precária em relação à ausência de conhecimentos que possibilitem a prática docente com as crianças com necessidades educacionais especiais.

Desse modo, pode-se notar a necessidade da existência da formação continuada, que contemple as necessidades atuais das instituições de ensino e de seus alunos, considerando as suas especificidades, nas quais os docentes deverão pautar sua prática.

A proposta de formação continuada

A proposta de formação continuada contou duas manhãs de curso, sendo uma com os docentes da EI e outra com os docentes do Ensino Fundamental EF do Centro Educacional SESC Cidadania. O curso, "Formação e prática docente em face a alergia alimentar: uma abordagem inclusiva", possuía como objetivos compartilhar saberes a cerca da alergia alimentar em crianças com idade escolar e os desafios enfrentados por elas, familiares e educadores.

Entre as proponentes do curso podemos elencar uma docente do curso de pedagogia que discute a formação de professores[236], uma docente do curso de pedagogia que discute a educação

[236] Professora Mestre Valdirene Alves de Oliveira, docente no curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas.

inclusiva[237] e uma docente e médica do curso de medicina que discute a alergia alimentar[238]. Desse modo, há uma equipe com conhecimentos específicos, mas que se conectam de maneira interdisciplinar.

A primeira atividade do curso foi um pré-teste sobre a necessidade alimentar especial e inclusão, que aconteceu antes das falas das ministrantes. O pré-teste serviu para análise comparativa que foi realizada em pós-teste contendo as mesmas questões do teste anterior. As questões levantadas no pré-teste e pós-teste eram sobre a educação inclusiva escolar, saúde e conhecimentos específicos sobre a legislação (LDB 9.394/96 e DCN para os cursos de Pedagogia/2006).

Em relação ao pré-teste é possível afirmar que parte dos professores ainda não possui informação sólida sobre a alergia alimentar e o perigo que as crianças correm nas instituições de ensino ao não terem um atendimento adequado em relação as suas necessidades particulares. Embora parte considerável dos professores obtivesse êxito em suas respostas em relação ao pré-teste, fica visível a necessidade da realização de uma formação continuada que trate sobre a inclusão e alergia alimentar nas instituições de ensino.

Para melhor compreender a tabulação dos dados é necessário que entender que o curso sobre necessidade alimentar especial e inclusão foi desenvolvida em duas etapas, sendo que com os professores da EI tiveram 57 participantes e com os professores do EF foram 37 participantes. É importante ressaltar que em algumas perguntas não houve respostas por parte de alguns participantes e já em outras foram assinaladas mais de uma alternativa.

A primeira questão dos testes foi quanto à compreensão da palavra inclusão (considerando que o curso foi pensado para docentes, o sentido de inclusão está voltado para a educação inclusiva), que no pré-teste com os professores da EI 75% dos professores acertaram a sua definição, considerando que a inclusão é "atendimento adequado a todas as particularidades dos sujeitos que estão na escola". No pós-teste com os professores da EI, o número de acertos subiu para 81%. A mesma questão aplicada aos professores do EF, no pré-teste teve 57% dos acertos, e no pós-teste subiu para 77% o número de acertos.

A segunda questão tratava sobre conhecimento prévio em relação à alergia alimentar e a intolerância a lactose. No pré-teste, 82% dos professores da EI erraram a questão, podendo ser

[237] Professora Mestre Gisella de Souza Almeida, docente no curso de Pedagogia da Faculdade Araguaia.
[238] Professora Mestre Marise Helena Cardoso Tofoli, docente no curso de Medicina da PUC/Goiás e Diretora da Associação de Portadores de Alergia Alimentar de Goiás (Apaago).

justificado, talvez, pela falta de formação específica, já que pode diversas vezes a alergia alimentar é comparada a intolerância a certos alimentos, ou talvez por que uma das alternativas da questão alegava ter duas alternativas corretas. No pós-teste, o montante de professores da EI que acertaram a pergunta passou de 18% para 56%, obtendo um aumento significativo nos acertos, no entanto, apenas pouco mais da metade dos participantes acertaram, podendo ainda ser justificado devido uma das alternativas da questão alegava ter duas alternativas corretas. No pré-teste com os professores do EF, apenas 33% acertaram a questão afirmando que "na intolerância a lactose alguns alimentos com leite de vaca são permitidos", sendo que o montante maior (42%) acreditava haver duas alternativas corretas. No pós-teste, tanto o a porcentagem de pessoas que acertaram (32%) quanto as que acreditavam haver duas alternativas corretas (39%) caem, havendo um aumento na alternativa que afirma que "quem tem alergia a proteína do leite de vaca pode tomar leite sem lactose", passando de 17% para 26% dos professores.

Em relação à alergia a proteína do leite de vaca (terceira questão), 80% dos professores da EI afirmaram no pré-teste que "a dieta deve ser rigorosa", acertando a questão. No pós-teste, os acertos alcançaram 100%. Já com os professores do EF, o pré-teste alcançou 95% por cento dos acertos, e no pós-teste, assim como os professores da EI, alcançaram 100% dos acertos. Dessa forma, é possível afirmar que quanto à alergia a proteína do leite de vaca, ficou claro que a dieta deve ser rigorosa.

A quarta questão traz como pergunta quais alimentos não podem ser consumidos por terem proteína do leite de vaca e uma sequência de alternativas. Os professores da EI ficaram parcialmente divididos, no entanto 60% acertaram o pré-teste, assinalando a alternativa "depende do rótulo", ficando atrás a alternativa "sorvetes" com 38% das respostas. No pós-teste, a porcentagem de professores da EI que acertaram a questão subiu para 83%, sendo a alternativa "sorvetes" a segunda mais marcada por 17% dos participantes. A questão atenta para a necessidade de especificação dos ingredientes de determinado produto no rótulo, informando sua composição, afim de que se evite a contaminação e infecção de quem possui alergia alimentar ou intolerância a determinados alimentos. O pré-teste realizado com os professores do EF foi equilibrado entre as alternativas que afirmavam que "depende do rótulo", com 51% das respostas, e que são "sorvetes", com 46% das respostas. Tal resultado pode ser justificado devido grande parte da população desconhecer que outros alimentos contém em sua composição proteínas do leite de vaca, como embutidos (salames, linguiças, entre outros). No pós-teste com os professores do EF essa situação fica clara, pois o numero participantes que afirmaram que os alimentos a não serem consumidos por conterem a proteína do leite de vaca

são “salame e linguiças” subiu de 3% para 19%, se igualando ao “sorvete”, que antes possuía 46% das respostas. O número de acertos entre os professores do EF também aumentou no pós-teste, passando de 51% para 62%.

A quinta questão, referente a um aluno com alergia alimentar, possuía quatro alternativas para que fossem marcadas sim (S) ou não (N). Tais alternativas serão discorridas individualmente, devido à relevância de cada uma.

No pré-teste realizado com os professores da EI, 96% dos participantes afirmaram pedir orientações por escrito do médico que acompanha a criança, tal número permanece no pós-teste. Com os professores do EF, 100% dos participantes afirmaram pedir as orientações por escrito do médico que acompanha a criança, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Na segunda alternativa, em relação ao pré-teste 71% dos professores afirmaram que não garantem que a criança não tenha risco de contaminação lanchando juntos, contra 29% que assinalaram garantir a segurança da criança, já no pós-teste o número de profissionais que não garantem a que não haja contaminação sobe para 72%. No pré-teste com os professores do EF, 97% não garantem que a criança com alergia alimentar tenha risco de contaminação ao lanchar juntos, porém tal número muda no pós-teste, caindo para 74%, havendo um aumento entre os que afirmam não haver risco de contaminação.

No pré-teste, o número de professores da EI que não vê problema em falar das necessidades alimentares especiais da criança em sala de aula é de 88%, contra 12% que acreditam que falar do problema na sala de aula pode fazer com que a criança se sinta excluída. No pós-teste, o número de professores que vêem problemas em abordar a alergia alimentar na sala de aula cai para 8%, havendo aumento no quantitativo de professores que não vêem problema em falar sobre as necessidades alimentares especiais. Já com os professores do EF, 82% acreditam que não é problema falar da alergia alimentar em sala de aula e a criança não se sentirá excluída. Tal número sobe para 97% dos participantes no pós-teste.Tal aumento com os professores da EI e do EF pode ser justificado devido à percepção de que é necessário abordar a temática, pois é algo normal e que atinge parte da comunidade, desse modo, todos aprendem a compartilhar da necessidade do colega, criando uma situação de empatia

A última alternativa, indaga se os professores se preocupam com os materiais coletivos. No pré-teste, 76% os professores da EI afirmaram ter cuidado em relação ao uso de materiais coletivos em relação ao aluno com alergia alimentar. No entanto, o número no pós-teste subiu para 92%, quase atingindo unanimidade entre os participantes do curso. Quanto aos professores do EF, 84% afirmam

que se preocupam com os materiais coletivos, sendo que tal afirmativa atinge 100% dos participantes no pós-teste. Essa mudança pode ser explicada pelo esclarecimento quanto ao uso de materiais coletivos, que podem conter resíduos nocivos a alunos com alergia alimentar, causando intoxicação.

A sexta questão, sobre conhecimentos educacionais específicos – legislação, indaga sobre qual documento afirma que "o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular". Tal questionamento entre os professores da EI e do EF obteve resultado semelhante, deixando evidente a falta de contato com documentos legais que regem a educação, sobre tudo nos aspectos inclusivos. Entre os professores da EI, maioria contemplou a questão, no qual 40% entre os participantes afirmaram ser a LDB 9.394/96 ser o documento educacional que contém a afirmativa acima, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Já entre os professores do EF, o número de acertos é 18% no pré-teste, despencando para 15% no pós-teste. A tabela abaixo indica os resultados obtidos, na sexta questão, entre os professores da EI e do EF.

Questão nº 6	Pré-teste EI	Pré-teste EF	Pós-teste EI	Pós-teste EF
LDB 9394/96	40%	18%	40%	15%
Constituição Federal	6%	5%	9%	3%
DCN para a Educação Especial na Educação Básica	35%	26%	28%	33%
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	19%	51%	23%	49%

A sétima questão traz um trecho sobre educação inclusiva presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que afirma o seguinte: "X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, **necessidades especiais**, escolhas sexuais, entre outras" (DCN para os cursos de Pedagogia, 2006). Nesse sentido, a sétima questão indagava se o termo "necessidades especiais" se aplicava às crianças com alergia alimentar. Entre os professores da EI, no pré-teste, 74% concordaram que o termo "necessidades especiais" deve se aplicar a crianças com alergia alimentar, no entanto 17% dos participantes afirmam que depende da situação. Já no pós-teste, apenas 2% (um professor) dos professores da EI afirmaram

que deve se aplicar o termo parcialmente, enquanto 98% concordaram que o termo deve ser aplicado às crianças com alergia alimentar. No pré-teste entre os professores do EF, o número de professores que acreditam ser parcialmente correto o uso do termo necessidades especiais a crianças com alergia alimentar é maior que na EI, com um montante de 39% dos participantes, sendo que do total de entrevistados 59% concordaram que o termo deve plenamente ser aplicado. No pós-teste com os professores do EF, o número de participantes que concordam com a aplicabilidade do termo sobe para 91%, contra 9% que acreditam não ser aplicável e aplicável parcialmente.

A oitava questão coloca a seguinte situação: "uma criança, em idade de Educação Infantil, possui alergia alimentar múltipla (leite, trigo, ovo, soja), com risco de vida, se exposta à menor partícula dos alérgenos". Entre os professores da EI, no pré-teste, 87% dos professores participantes afirmaram que na escola ele poderá ter uma convivência que não afete a sua saúde e bem-estar. No entanto, mesmo quem em menor número, alguns profissionais assinalaram que ele pode ir à escola, desde que a instituição e os profissionais não sejam os responsáveis por eventuais acidentes. Alguns concordaram que melhor que a criança não vá à escola enquanto tiver alergia alimentar tão séria. No pós-teste com os professores da EI, o número de professores que concordam que a criança poderá ir a escola e ter problemas de saúde atinge a porcentagem de 93% entre os participantes do curso, no entanto, ainda há uma pequena porcentagem que discorde. A mesma questão aplicada aos professores do EF apresenta mudanças na resposta. Todos os participantes concordam que a criança frequente a instituição de ensino, no entanto, 14% acreditam que, desde que a instituição e os profissionais não devem ser responsabilizados por eventuais acidentes, como a ingestão de algum alimento sem que algum profissional veja. No pós-teste, o número de professores que acreditam que a criança com alergia alimentar múltipla possa frequentar a escola normalmente e ter uma convivência que não afete a sua saúde e bem-estar aumenta, passando de 86% para 91%.

Considerações finais

É visível que a graduação/formação inicial não contempla de forma efetiva todas as necessidades de formação que o profissional docente necessita para que contemple as demandas do cotidiano educacional, principalmente no que tange as especificidades e minorias. A formação continuada surge como uma possibilidade de garantir uma formação de qualidade, pois cada vez mais a educação assume papéis contemporâneos e se depara com novas necessidades durante o período escolar. O curso de formação continuada "Formação e prática docente em face a alergia alimentar: uma abordagem inclusiva" proporciona aos docentes das escolas do SESC acesso a um tema

emergente e necessário frente ao exercício docente, refletindo a cerca da alergia alimentar e o processo de inclusão nas instituições de ensino. O questionário aplicado no decorrer do curso, como pré-teste, possibilita uma análise de dados em relação aos conhecimentos prévios dos professores pertinentes a temática, mais especificamente sobre a educação inclusiva escolar, saúde e conhecimentos específicos sobre a legislação (LDB 9.394/96 e DCN para os cursos de Pedagogia/2006). Embora na análise do pré-teste, os acertos alcançam maioria entre as respostas, e que o pós-teste apresente crescimento significativo nos acertos, fica evidente a necessidade do exercício da formação continuada, pois parte significativa ainda desconhece tais informações necessárias ao bem estar das crianças que estão em idade escola e frequentando instituições de ensino, pensando que a inserção de tais alimentos podem ser de natureza grave a saúde da criança com alergia alimentar.

Referências

1. ALMEIDA, Gisella de Souza; TOFOLI, MariseHelna Cardoso; OLIVEIRA, Valdirene Alves. **Alergia Alimentar como uma das dimensões da inclusão na prática docente na Educação Infantil.**RENAFRA, Goiânia, v.5, abr. 2014, p. 205-224. Disponível em: http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/201/184. Acesso em: 01 agos. 2015, às 19h.
2. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.9394/96. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
3. GOÉS, Hevaldira Barreto de Oliveira. **Formação continuada:** um desafio para o professor do Ensino Básico. Nova Iguaçu, RJ: 1º Encontro de Educação do Colégio Gonçalves Dias, 2008. Disponível em: http://www.gd.g12.br/eegd/2008/formacao_continuada.pdf. Acesso em: 01 agos. 2015, às 20h.
4. LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed.- São Pulo: Cortez, 2011.
5. NONO, Maévi Anabel. **Educar e Cuidar nas Creches e Pré-Escolas**. São Paulo: UNESP, s/d. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/230/1/01d12t04.pdf. Acesso em: 01 agos. 2015, às 18h.
6. UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 01 agos. 2015, às 18h.
7. TARTUCI, Dulceria; FLORES, Maria Marta Lopes. **A organização das práticas pedagógicas e da gestão e o atendimento educacional das crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil**. São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Dulceria_Tartucci.pdf. Acesso em: 01 agos. 2015, às 21h.

09

DESAFIOS DA INCLUSÃO NA DANÇA: QUEM ENSINA E QUEM ASSISTE

Ana De Pellegrin
Faculdade de Educação Física e Dança/UFG
adpellegrin@uol.com.br
Nayrane Ribeiro Rodrigues
Faculdade de Educação Física e Dança/UFG
nayrane_rodrigues@hotmail.com

Em pesquisa realizada em 2013 (RODRIGUES, 2013), cujo objetivo geral era conhecer experiências de ensino de dança com características inclusivas, ficou claro que tanto a formação dos professores quanto a experiência estética do público de dança são aspectos que condicionam a experiência pedagógica do ensino de dança para pessoas com deficiência, e também a perspectiva inclusiva do trabalho de um modo geral. Entre as problemáticas encontradas, destacamos estes aspectos como dois momentos das experiências analisadas, que evidenciam relações entre ciência e formação, e também apontam desencantos concretos e necessários horizontes utópicos.

Foram identificadas na cidade de Goiânia duas experiências de ensino de dança para pessoas com deficiência, que surgiram com objetivos de inserção desses indivíduos na sociedade, procurando garantir a eles o acesso à arte e à cultura de modo geral.

A primeira experiência acontecia (e segue acontecendo) em uma escola pública de artes (música e dança). O grupo existia há quase 10 anos, sempre voltado para pessoas com deficiência. Como relatou a professora, o grupo tendia a ser muito rotativo, pois os alunos não permaneciam por muito tempo. O grupo contava na época com 5 bailarinos e duas ajudantes (meninas de outras turmas de balé que não têm deficiência). O grupo era formado por jovens homens, com idade entre 20 e 35 anos, com diferentes deficiências, sendo Síndrome de Down, Deficiência Intelectual e Deficiência Física.

A segunda experiência identificada acontecia (e segue acontecendo) em uma escola especial junto a uma associação que atende pessoas surdas. As três turmas existentes somavam um total de 25 alunos entre meninos e meninas, com idades entre 12 e 16 anos, ressaltando que a participação nesta disciplina não era obrigatória. Para fins didáticos de exposição, identificamos aqui a professora da escola de artes como "professora 1" e a da escola especial como "professora 2".

Pudemos perceber que, para além do caráter inclusivo em si, ou de um suposto valor terapêutico, o processo de ensino da dança para pessoas com deficiência assume um caráter estético

(esfera do sensível), como é esperado no ensino de qualquer atividade artística. Conforme apontado por Lima e Rocha (2011):

> Assim as experiências corporais proporcionadas pelo ensino da dança podem possibilitar um saber-sentir pelo/no movimento, ultrapassando a simples execução mecânica e do fazê-lo, mas sim, possibilita o senti-lo através da conscientização do mesmo, utilizando para isso o seu corpo singular e suas experiências perceptivas através dos sentidos como um todo e não de forma fragmentada (LIMA; ROCHA, 2011, p. 3).

Superar limitações e transpor barreiras de diferentes naturezas são ações constantes no cotidiano das pessoas com deficiência. A dança se destaca neste sentido porque:

> Permite uma nova postura diante das possibilidades artísticas, esportivas e estéticas e constitui-se em uma forma de resistir às limitações impostas, possibilitando rupturas com padrões vigentes, próprias do ser práxico que caminha para a transcendência (TOLOCKA, 2006, p. 181 apud GAIO; GÓIS, 2006, p.17).

As relações entre os campos artístico e terapêutico são traços característicos no processo de ensino de arte para pessoas com deficiência. Conforme análise de Souza (2009):

> Sustentar um discurso com uma única vertente é sempre uma tarefa difícil – arte e terapia estão muito próximas e acabam se confundindo durante o processo. Como dizer que o trabalho é estritamente artístico quando sabemos que os exercícios utilizados auxiliam na vida da pessoa? Ou que o indivíduo está procurando apenas reabilitar-se quando, durante suas aulas, ele cria e recria o mundo utilizando de imaginação? Com isso, apesar de para cada um existir um foco, um objetivo, seja pela arte ou pela reabilitação, não há como negar que as duas áreas estão em constante relação (SOUZA, 2009, p. 40)

Nas duas experiências analisadas nos deparamos com o tema do espetáculo, da apresentação de dança. Esta apresentação configura-se como a exposição do resultado do trabalho pedagógico realizado durante um semestre ou um ano. Em geral, são realizadas em teatros ou dentro da própria escola/instituição. São os famosos "espetáculos de fim de ano", onde se convidam os amigos e familiares para prestigiar o resultado final do processo.

O fator plateia é parte indispensável de um espetáculo, e se faz um componente interessante para a seguinte reflexão: o quanto estamos "preparados" (como público) para viver uma experiência estética assistindo a uma apresentação de dança de um grupo de pessoas com deficiência. De fato aplaudimos a dança, a coreografia, a interpretação, ou a nossa consciência nos incomoda pelo fato de aquelas pessoas com deficiências assumirem atitudes de driblar, superar ou até mesmo ignorar condições que aparentemente os impediriam de estar num palco dançando? Até que ponto nos sentimos provocados moralmente pelo fato de, por exemplo, não empreendermos um esforço necessário para enfrentar determinada adversidade particular, enquanto crianças, jovens e adultos com deficiência desafiam limitações orgânicas publicamente sobre o palco?

Até que ponto o ideal estético de um padrão corporal internalizado vai influenciar numa avaliação positiva ou negativa do que foi apresentado em forma de coreografia? Nesse sentido Ferreira (2006) nos lembra:

> De forma geral, a visibilidade do corpo com deficiência provoca reflexões sobre o papel que vem sendo assumido por esses corpos, já que eles começam a ocupar espaços até então dominados pelos corpos ideais. A apresentação, no palco, de um corpo com deficiência, distante da perspectiva de fomentar o sentimento de compaixão, pode levar cada um da plateia a dialogar/confrontar a história desse corpo com a história, os valores e os (pré)conceitos do seu próprio corpo. Por esse caminho, o dançarino pode desafiar as representações de corpo que estão estabelecidas na dança (FERREIRA, 2006, p. 54).

A atitude do público pode mudar a partir de que sejam possíveis outras concepções estéticas, de que sejam desenvolvidas outras sensibilidades, e de que sejam rompidos vínculos historicamente consolidados como a retidão e a simetria dos corpos, a precisão técnica, a sincronia, a força, a agilidade, a velocidade e a resistência como finalidades últimas e fora do comum. Assim também sobrevivem estereótipos na dança com relação à idade e ao gênero. Ressaltamos que somente uma outra organização social dará conta de abrir espaço para tais rupturas.

Durante a realização da pesquisa foi possível destacar quatro principais características dentro desse universo das propostas de ensino de dança numa perspectiva inclusiva, de acordo com a ênfase: o caráter de presença (inclusão social e acesso à cultura), caráter terapêutico (ênfase no aumento da autoestima e no aprimoramento de habilidades motoras), caráter educacional (conteúdo pedagógico, recurso de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e motor), caráter estético (ênfase na experiência estética), e um último que poderíamos chamar de caráter emancipatório (ênfase na autonomia). Percebe-se também que, em geral, há presença de diferentes ênfases em uma mesma experiência.

Foi possível perceber também que há uma ausência de consenso quando se trata de conceitos e concepções a respeito de inclusão. Os processos de integração, educação especial e inclusão parecem não estar dispostos linearmente na história. Ao contrário, parecem se entrelaçar em discussões, debates, movimentos, elaborações acadêmicas, instituições, com diferentes momentos de predominância.

A importância da presença da dança, como de outras artes, na experiência educativa das pessoas com deficiência é algo pacificado. Porém o universo da dança e das artes como um todo não é isolado. É parte de um contexto mais amplo que a condiciona, seja qual for o ambiente em que a experiência se dá. Não é possível discutir dança para pessoas com deficiência ou qualquer outra experiência formativa para essas pessoas sem discutir um projeto de sociedade.

Tal como acontece com as pessoas com deficiência, são várias as representações sobre

a dança e algumas delas são emblemáticas, influenciando fortemente o que se entende por dança e por ensino de dança.

Podemos perceber em alguns discursos de professores e estudiosos da área a fala sobre a dificuldade que o professor encontra, pelo despreparo para dar aulas para pessoas com deficiência. Neste caso, nos deparamos com professoras que, ao iniciar o trabalho, não se sentiam preparadas de fato, mas foram descobrindo no seu cotidiano formas para lidar com as dificuldades. A suposta "preparação" foi um processo no interior da própria prática pedagógica. Contraditoriamente, é de se supor também que as dificuldades possam ter representado uma forma de criar uma identidade docente.

A escola especial investigada é reconhecida e estruturada como escola regular e o ensino é bilíngüe, por ser uma escola para pessoas surdas. A língua principal é a Libras e o português é a segunda língua; todos os professores ministram aulas em Libras. A dança, embora não tenha um horário específico na grade curricular, ocupa um lugar de destaque no projeto pedagógico, e segue uma proposta voltada para os aspectos mais gerais dos estilos, focando na experimentação de movimentos e na criação.

Na escola de artes, mesmo o trabalho sendo específico (ensino do balé clássico) e em alguns aspectos remodelado, para que seja acessível a pessoas com deficiência, ainda carrega aspectos historicamente construídos, que mantêm seu foco na técnica e na formação de bailarinos. Por ser uma escola de dança e música reconhecida por seu trabalho e tradição, essas regras de alguma forma se aplicam ao grupo. A técnica correta da execução de movimentos, mesmo que não no mesmo nível das demais turmas, ainda existe como elemento fundamental do processo. O trabalho pedagógico é bastante marcado pela correção corporal.

Formação em destaque: prática pedagógica em cena

Um ponto a ser destacado é a "capacidade" que os professores têm de fazer uma leitura crítica sobre a dança na atualidade, identificando os estereótipos, a visão mercadológica e os condicionantes no geral. Pressupõe-se que essa visão crítica seja instigada e estimulada desde o período em que o professor se encontra em formação. As experiências vividas durante a formação vão embasar a prática e as concepções da realidade. Por isso, no decorrer do estudo, avaliamos que conhecer as vivências de dança de cada uma das professoras era uma parte importante da pesquisa.

A trajetória na dança da professora da escola de artes passou pelo seguinte caminho:

> Eu comecei aos 9 anos de idade, dancei muito tempo até meus 29, dancei vários balés clássicos de repertório, fiz vários cursos de bailarinos e também fiz cursos específicos para professores, inclusive em parceria com o MEC e a Federal, que agente tem certificados que nos dá direito de exercer a profissão né, até então porque são cursos técnicos. (entrevista, professora 1)

Quanto a sua formação acadêmica, é graduada em Letras, pós graduada em Psicopedagogia e fez cursos técnicos de formação em Balé Clássico. Seu primeiro contato como professora com as pessoas com deficiência se deu na rede pública de ensino. Na dança, especificamente, sua primeira experiência foi com o Grupo de dança na escola investigada.

A professora da escola especial é formada em Educação Física, fez especialização em Educação Física Escolar e Mestrado nessa mesma área, sendo que seu tema de pesquisa, tanto no mestrado quanto na especialização, foi dança e inclusão. Seu interesse pela temática surgiu no estágio curricular, quando a dança era um dos conteúdos propostos e na sua turma havia uma criança com Síndrome de Down. Posteriormente surgiu a oportunidade de trabalho na escola especial, onde se consolidou essa experiência de uma forma mais ampla. Eis seu relato:

> [...] então, sempre fui envolvida com isso, mas um grupo formal de dança, a minha experiência se deu em 2007, onde eu entrei em um grupo de dança que se chama Porquá, que é um trabalho de dança contemporânea, e aí eu participei do Porquá de 2007 a 2010/2011, que nós desenvolvemos vários trabalhos e nesse percurso apresentei com eles dois espetáculos, então a minha formação maior com dança e o que eu acredito de proposta de dança hoje foi no Porquá. (entrevista, professora 2)

De acordo com as professoras, mesmo com o processo de formação, a metodologia para o desenvolvimento da prática pedagógica nos casos estudados foi construída mais empiricamente, baseando-se no cotidiano, nas experiências rotineiras e principalmente na convivência. E aqui destacamos: não se trata de uma convivência qualquer, mas algo que poderíamos chamar de uma convivência "qualificada" – aluno e professor num tempo/espaço de aula de dança. Ambas as professoras relatam esse processo nas suas falas:

> [...] então, não tem uma metodologia assim que eu possa dizer pra você; eu uso essa metodologia. Então tudo que eu desenvolvi com eles foi ao longo do tempo de experiência mesmo com eles (entrevista, professora 1).
> [...] eu não tinha experiência nenhuma além do estágio no trabalho de dança com pessoas com deficiência, então foi assim desbravando caminhos...[...] eu acho que eu tô chegando em uma proposta metodológica de trabalho que eu acho que alcança os alunos, mas que ao mesmo tempo você vai... Nunca é o bastante assim, cada ano vai acrescentando alguma coisa tanto pelos profissionais da escola que tem contribuído, tem envolvido, como também pelo meu processo, minha experiência (entrevista, professora 2).

Conforme inferimos anteriormente, na convivência pedagógica/didática foi possível a elas criar e assumir uma identidade docente frente a um grupo de alunos para o qual elas não se viam capazes de ministrar aulas. É possível que a visão estereotipada da pessoa com deficiência,

como incapaz, inabilitado, inapto, que exerce influência sobre todos nós em maior ou menor grau, tenha contribuído para que elas próprias tenham se visto como incapazes no primeiro momento.

Uma das falas da professora 1 esboça bem a ideia que ainda hoje está presente entre a população, de que as pessoas com deficiência possuem uma capacidade reduzida, têm dificuldade no desenvolvimento e mesmo quando adultas são tratadas e comparadas com crianças; "tanto que quando eu comecei a trabalhar com eles fiquei meio assim, comecei a dar aula como se fosse pra criança, só que no decorrer do tempo eu aprendi muito com eles, eu sei que eu posso puxar eles um pouquinho mais, então eu vi que eles têm capacidade..." (entrevista, professora 1).

Ao realizar uma reflexão acerca da dança para pessoas com deficiência, em um primeiro momento, têm-se a impressão de que se deve modificar os estilos no intuito de torná-los acessíveis ou adaptados. No entanto, o que deve sofrer alterações são procedimentos metodológicos, porque o maracatu vai continuar maracatu, o frevo vai continuar frevo; o que deve mudar é a forma como se ensina e as estratégias utilizadas. O ensino dos estilos específicos de dança é uma polêmica recorrente entre os professores da área, pois a dança é um conteúdo muito amplo, principalmente pensando na cultura popular, então as dúvidas surgem no sentido de qual estilo escolher.

Umas das professoras entrevistadas (que ensina dança na escola regular) acredita que os estilos específicos devem sim estar presentes nas aulas, mas não com intuito de focar em um deles apenas:

> [...] a minha proposta aqui enquanto educadora é que ele conheça esses tipos de dança, então eu trago os estilos, trago pra eles se apropriarem no sentido de saber que aquilo existe como é aquilo no meu corpo, mas não pra que eles se apropriem de todos os passos de todas as formatações daquela dança. (entrevista, professora 2)

Seu trabalho se identifica com a proposta da professora Izabel Marques, que acontece no sentido de "um processo mais criativo, que busca perceber o que cada aluno pode trazer pra aquele dançar e aí então por isso que eu não trabalho com um estilo fechado" (professora 2).

Marques (2010), dando ênfase à "dança criativa", diz que:

> Esse termo sugere que as aulas de dança devem permitir e incentivar os alunos a experimentar, explorar, expandir, "colocar seu eu" no processo de configuração de gestos e de movimentos. Ou seja, devem possibilitar que os alunos, literalmente, "criem" suas danças com seus corpos e emoções. (MARQUES, 2010, p. 140)

Vejamos a experiência da escola de artes, em que o ensino está mais voltado para a técnica, para a execução de movimentos pensados e estruturados pelo professor:

> Na verdade eu fui convidada para dar aula de Balé clássico pra eles, dou! Por que inicialmente é a base de tudo, então trabalho bastante exercícios com eles, clássicos, mas ao mesmo tempo eu também trabalho um jazz moderno porque eles não gostam só da música lenta. [...] então eu trabalho um pouco de cada, dou um pouco de balé clássico e dou um jazz moderno mais lento, de acordo com o que eles dão conta de executar (entrevista, professora 1).

Percebemos na entrevista e nas observações das aulas da professora 1 que o objetivo que norteia seu trabalho está centrado na socialização, no desenvolvimento dos alunos quanto a sua capacidade de dançar, na satisfação e no bem estar desses indivíduos (professora 1).

É importante ressaltar que um dos objetivos da escola de artes é a formação de bailarinos e de músicos, porém nos quesitos observados não constatamos esta mesma proposta de forma clara para as pessoas com deficiência. O diretor confirma esta posição em sua entrevista quando salienta o fato de que essa escola de artes é uma escola de formação para músicos e bailarinos.

Nesse contexto as pessoas com deficiência teriam dificuldades de acompanhar as turmas regulares: "Agora é... em alguns casos são limitadores, por exemplo, eu tenho uma orquestra de música aqui onde tem que seguir fielmente aquela partitura, eles teriam dificuldades, tem um corpo de baile que disputa medalhas nacionais e internacionais, eles teriam dificuldades" (entrevista, diretor da escola 1)

No caso da professora 2, o seu objetivo não é a formação de bailarinos, mas sim uma proposta pedagógica baseada na experimentação e na criatividade, em que os sujeitos são responsáveis por seus movimentos, e pelo seu fazer (professora 2).

É possível identificar diferentes ênfases nos trabalhos pedagógicos que se pretendem inclusivos. Uma ênfase num caráter social, quando se destaca a socialização; num caráter terapêutico, quando são destacadas a satisfação e o bem estar; num caráter educacional e emancipatório, quando a dança aparece como recurso didático e como forma de conquistar autonomias diversas.

Muitas coisas são invisíveis aos olhos e passam despercebidas, mas aquilo que é visível de alguma forma é julgado e discriminado. Neste cenário tem-se duas figuras, uma que se esconde pelas aparências, e uma que se explicita por meio dela. Os alunos surdos e alguns com deficiência intelectual, fisicamente, diante de uma primeira impressão, não aparentam grandes limitações ou diferenças. Já os alunos com Síndrome de Down e outras deficiências apresentam características físicas típicas e bastante visíveis. Assim, de alguma forma o preconceito se inicia ali no primeiro contato visual, na primeira impressão estética.

O processo de inclusão passa por essas contradições e concepções impressas na vida cotidiana das pessoas, pelo sistema de sociedade em vigor, que criou padrões e idealizou formas

para se atingir o status de belo. Diante dessa situação, as pessoas travam uma luta constante, muitas vezes contra si próprios. Um dos desafios a serem enfrentados pelo processo de inclusão consiste em romper com esses padrões historicamente consolidados, sabendo que para isso será necessário questionar nossa própria organização social como um todo.

Em uma das aulas os alunos da escola especial fizerem uma visita à Faculdade de Educação Física da UFG. No final da aula em uma roda de conversa, uma aluna do curso de Licenciatura em dança fez uma pergunta intrigante para eles: o que vocês acham da inclusão? E logo um dos alunos se manifestou e respondeu que a inclusão é ruim (sic), que ele não gosta, porque quando estava inserido na escola regular, se sentia diferente e deslocado, não conseguia aprender, e quando foi transferido para a escola especial, essa realidade mudou, houve um salto no desenvolvimento. Do ponto de vista deste aluno, as outras crianças surdas conseguiam entendê-lo e até ajudá-lo em suas tarefas. Aquele corpo enquanto se movimenta pode estar emitindo um alerta de que há algo errado, e da forma como está acontecendo essa "inclusão", pode favorecer a qualquer um, menos a aqueles que de fato precisam. (diário de campo, escola 2, data: 18/10)

Este não é um fato isolado. Uma das professoras, por trabalhar também em escola regular, percebe essas dificuldades, não só na falta de preparo dos profissionais atuantes na área, mas de realmente incluir o aluno sem que ele se sinta diferente e discriminado, e possa aprender todos os conteúdos propostos (professora 1).

Analisando trabalhos apresentados no GT de Educação Especial da Reunião da ANPED/2002, Fleuri (2006) faz referência ao tema da "inclusão" de estudantes surdos na escola, apontando a contradição de que neste espaço a linguagem oral é a principal forma de comunicação.

Diante de todos esses dados, evidencia-se a necessidade de entender que a inclusão na educação ou nas artes não acontece se não houver articulação com as outras esferas sociais. Por isso, a discussão sobre inclusão precisa ser acompanhada de uma discussão sobre o projeto de sociedade que desejamos construir. Todas as iniciativas são importantes para contribuir com o debate.

No universo da dança, de um modo geral, observa-se empiricamente que para cada estilo se desenvolveu uma metodologia, mais específica e, supostamente, mais adequada. As duas experiências escolhidas para essa pesquisa têm muito a contribuir no sentido metodológico, pois um trabalho com perspectivas inclusivas carrega em si uma série de questionamentos quanto aos estereótipos e às várias formas de exclusão. No trabalho cotidiano o professor faz escolhas no campo da ética, da política e da estética. A sua formação passa necessariamente pelo amadurecimento de concepções e da visão de mundo e sociedade.

Na perspectiva do desenvolvimento dos alunos é preciso que haja disposição para adquirir novos conhecimentos, pois cada deficiência possui particularidades, e o professor precisa estar atento a elas. É importante dialogar com outras iniciativas, conhecer diferentes relatos e pesquisas, manter-se atualizado e qualificar-se. Não só na dança para pessoas com deficiência, mas no campo da inclusão como um todo, são muitos os professores que dizem não se sentir preparados frente a determinados grupos.

Enfatizamos que não é possível discutir qualquer que seja a experiência formativa para pessoas com deficiência, sem que haja uma discussão a respeito de um projeto de sociedade que viabilize experiências pedagógicas e estéticas inclusivas. Sem esta síntese histórica e sem a identificação das contradições que se materializam nos mais diversos campos do social, não daremos conta de superar os limites necessários.

Os diversos tipos de mídia nos dão hoje acesso rápido a um conjunto de registros de experiências e performances artísticas executadas por pessoas com deficiência. Porém isto não significa que o debate sobre as questões éticas, políticas e estéticas esteja acontecendo na mesma velocidade e em todos os lugares. Nossa utopia principal é que numa sociedade verdadeiramente mais igualitária e justa, não será necessário adjetivar a dança como inclusiva. Será simplesmente *dança*.

Referências bibliográficas

1. FERREIRA, Eliana Lúcia. A diversidade Corporal por meio da dança. In: TOLOCKA, Rute Estanislava; VERLEGIA, Rozangela (orgs). **Dança e diversidade humana.** Campinas: Papirus, 2006.
2. FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.95, p.495-520, maio/ago 2006.
3. GAIO, Roberta; GÓIS, Ana Angélica F. Dança, diversidade e inclusão social: sem limites para dançar! In: TOLOCKA, Rute Estanislava; VERLEGIA, Rozangela (orgs). **Dança e diversidade humana.** Campinas: Papirus, 2006.
4. LIMA, Marlini Dorneles de; ROCHA, Deizi da. **Dança na perspectiva da inclusão: Dançar é humano.** In: material didático do Curso de Educação Física da EAD, da UFG. Goiânia, 2011.
5. MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na escola.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
6. RODRIGUES, Nayrane Rodrigues. A dança numa perspectiva inclusiva: contradições e potencialidades. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física, **Monografia de Graduação**, 2013.
7. SOUZA, Virgínia Laís. Deficiências: pensando espaços entre dança e terapia. **Revista FACED**. Salvador, n.16, p. 39-50, jul/dez, 2009.
8. TOLOCKA, Rute Estanislava. **Aprendizagem e dança com grupos heterogêneos.** In: TOLOCKA, Rute Estanislava; VERLEGIA, Rozangela (orgs). **Dança e diversidade humana.** Campinas: Papirus, 2006.

10

A MUSICOTERAPIA NA ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE GOIÂNIA: DESAFIOS E CONQUISTAS

Marcus Vinicius Alves Galvão (PPGCS FM/UFG)
markusvag@gmail.com
Mirley Galvão Pereira - FM/UFG
Gisele Bizerra da Cunha
PPG Ensino na Educação Básica- CEPAE/ UFG

Resumo

Este artigo tem como origem o trabalho desenvolvido no Centro de Educação Especial Peter Pan (CAE- Peter Pan) pela Musicoterapia junto à educandos com necessidades educacionais especiais no período de fevereiro-dezembro de 2013. O presente trabalho relata as ações, os desafios e as conquistas do trabalho desenvolvido no turno vespertino, demonstrando as necessidades do publico atendido, as praticas Musicoterápicas utilizadas e o uso da música com o enfoque em arte aos educandos. Conclui-se com este conjunto de ações e reflexões a partir da Musicoterapia como terapêutica na instituição contribui para mudanças de paradigmas e para a construção de uma sociedade igualitária em que a diferença não seja motivo para a segregação e sim, para a inclusão dentro da diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Musicoterapia, educação especial, Musicoterapia no Contexto Escolar.

Introdução

A Musicoterapia é um campo de conhecimento e profissional complexo, que se desenvolveu no período da II Guerra Mundial e que hoje possui diferentes focos de ação e vertentes teóricas. Desde a década de 60 a área expressa atenção importante às demandas ligadas à assistência social. Porém, na última década, a musicoterapia tem mostrado desenvolvimento teórico-prático expressivo no que diz respeito ao campo social e educacional.

A Musicoterapia configura-se como uma terapêutica expressiva, que utiliza de experiências musicais (improvisação, re-criação, composição, audição musicais), através do não verbal e do musical, possibilitando minimizar os problemas, tanto individuais como grupais, e facilitar a integração/reintegração no ambiente social (BRUSCIA, 2000, p.274). Em musicoterapia, o corpo das pessoas, o som e a música que produzem e também através dos instrumentos sonoro-musicais, interagem e se constituem mutuamente (NASCIMENTO, 2010). A musicoterapia dentro da escola especial emerge como espaço-tempo de acolhimento e escuta qualificada alem de trabalhos interdisciplinares direcionada a seus atores.

Educação especial

Dentro da história da Educação Especial, o período que antecede o século XX de acordo com Brasil (2006 p. 6) foi marcado por atitudes sociais de exclusão educacional de pessoas com

deficiência, por serem considerados indignos ou incapazes de receber uma educação escolar. Estudos na época tentaram demonstrar as possibilidades de tratamento da deficiência, mas predominavam as concepções filosóficas de marginalização e segregação dessas pessoas.

A partir da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, na qual foram publicados documentos que nortearam as políticas públicas dos países-membros, e o Brasil, como membro da ONU e signatário desses documentos adotou seus conteúdos.

A proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, assegurou às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida em comunidade (BRASIL, 2006, p. 20).

Dois anos depois, na década de 50, esta que para os Centros de educação especial é importantíssima, pois a partir dessa década começaram a surgir às primeiras escolas especializadas e as classes especiais. Brasil (2006) salienta que a Educação Especial se estabilizava como um subsistema da Educação Comum. O mesmo autor aponta que foi um período no qual predominou a concepção científica da deficiência, acompanhada pela atitude social do assistencialismo presente na Idade Média e reproduzida pelas instituições filantrópicas de atendimentos para cada tipo de deficiência, mas ainda sobre a óptica segregadora e patologista.

A partir da década de 1980 novas reivindicações passaram a criticar os resultados da integração escolar, sob alegação de que as crianças com maior comprometimento eram mantidas separadas das demais, em classes especiais e centros de atendimento separados da escola regular. Essas concepções estenderam-se em muitos países como Itália, Inglaterra, Estados Unidos, França, Suécia, Espanha e outros. No mesmo ano devido à pressão internacional, objetivos da escola inclusiva passaram a visar à "unificação dos sistemas de ensino especial com o sistema de ensino geral, a inclusão de alunos com deficiências no ensino comum, oferecendo as mesmas oportunidades e recursos a todos os alunos" (RUBIO *apud* ANSAY, 2009, p.116), representando um avanço educacional e social; numa mudança de paradigma, garantindo oportunidades iguais e uma escola para todos.

De acordo com Gimenez et al. (2011) no Brasil o atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais teve início na época do Império. Destaca-se duas instituições foram criadas: 1854 - Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) no Rio de Janeiro; 1857 - Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) também no Rio de Janeiro e anos depois em 1926 – Instituto Pestalozzi de Porto Alegre.

Centro de atendimento especializado peter pan

Não seguindo a óptica segregadora o CAE Peter Pan segue princípios como uma instituição formadora a qual faz parte de um sistema de ensino que tem como **missão** - prover e executar e apoiar ações que contribuam para a inclusão social das pessoas com deficiência. Alem da construção e resgate da cidadania, visando a qualidade de vida dos seres humanos. A instituição tem como **visão** - o desenvolvimento de ações de Assistência Social, através da Educação, Saúde, Trabalho, Lazer, Esporte e Cultura, voltada para pessoas com deficiência e/ou situações de risco, de maneira integrada e interinstitucional, em coerência com os mais modernos princípios da inclusão social e direitos humanos visando promover mudanças, tanto em no projeto político pedagógico da escola, quanto na oferta de um atendimento educacional de qualidade a todas as crianças, eliminando barreiras atitudinais, físicas e de comunicação.

Partindo das visões e missões do CAE Peter Pan trazemos parte de sua história.A criação da Instituição se deu em 05 de fevereiro de 1970 que anteriormente chamara - Instituto Psicopedagógico Peter Pan, criado pela professora Cleonice Floriano Haesbart, sua primeira diretora. Instituto que tinha como seu objetivo maior atender crianças, adolescentes e adultos excepcionais através de atividades físicas, artísticas e pedagógicas. Dois anos depois o instituto passaria a se chamar: Instituto de Educação Especial Peter Pan.

Em 02 de janeiro do ano de 1974 de acordo com Cruvinel et. al.(2004) criou-se a Sociedade Pestalozzi de Goiânia (SPG), entidade sem fins lucrativos com a finalidade de promover estudos, tratamento, educação e ajustamento social de crianças, adolescentes e adultos que por seu desenvolvimento mental, deficiência física, aptidões ou caráter excepcional, necessitavam de assistência individual e no campo médico psico-pedagógico especializado. Para a consecução de seus objetivos a SPG passa a ser a mantenedora do CAE - Peter Pan.

Hoje o CAE- Peter Pan é uma dentre outras duas unidades da Associação Pestalozzi de Goiânia, sendo elas: Renascer - que contribui para a prevenção das deficiências e pleno desenvolvimento das crianças de 0-13 anos, através de programas especializados: no âmbito clinico conta com as seguintes especialidades Musicoterapia, Medico Neuropediatra, Fonoaudiologia, Odontologia, Psicologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Assistência Social, já no educacional, contem a Educação Infantil/autismo, Ensino Fundamental com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tanto para a rede municipal quanto particular, alem do AEE a instituição atende alunos que não estão na rede municipal. O Peter Pan – atende pessoas com deficiência mental acima de 12 anos e viabiliza um conjunto de atividades para facilitar o processo ensino-aprendizagem,

proporcionando condições ao desenvolvimento global dos educando nas áreas: pedagógica, Extra - Classe (Visitas sócio educativas), Atividades de vida diária (AVD), Serviço Social, Fonoaudiológico, Musicoterápico e Informática Educativa. E o Centro Integrado de Educação e trabalho Pro-Labor - unidade que desenvolve ações, programas e cursos de educação e capacitação para o trabalho, com o fim de promover e facilitar a inclusão da pessoa com deficiência, no mercado de trabalho, com oficinas pré-profissionalizantes de: auxiliar de cozinha, auxiliar de Marcenaria, auxiliar em serviço de limpeza, artesanatos (vela artesanal, pintura em tecido, caixas de madeira e tapeçaria). Todas as instituições estão fundamentadas na filosofia de Johann Heinrich Pestalozzi e Helena Antipoff e aderem ao Movimento Pestalozziano, estando filiada a Federação Nacional das Associações Pestalozzi- FENASP e a Federação das Associações Pestalozzi do estado de Goiás- FASPEGO.

Com relação aos usos e recursos da música, Zampronha (2007, p.18) aponta que a música é um recurso que faculta a expressão do "eu" mediante simbolismos aparentemente inocentes (duração, altura, intensidade, timbre densidade, notas pausas, escalas, sistemas, categorias, função e relação). Partindo dos símbolos citados anteriormente a mesma autora atenta para a dimensão e o alcance da música nas possibilidades de sua utilização, criando assim, e seu efetivo concurso no processo de desenvolvimento, individuação, socialização, cognição, criatividade e consciência de cidadania do educando, atendendo igualmente, diferentes aspectos do desenvolvimento humano, tais como: físico, mental, social, emocional, espiritual.

Cotta (2014) em matéria publicada no site UAI, conta como a música pode beneficiar crianças prematuras na UTI neonatal. É o que tem acontecido no Hospital Sofia Feldman, em que um trabalho, em parceria com a Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A autora discorre que

> muitos pensadores dispensam apresentação e os atributos da música Quanto aos elementos da música estes uma agradável combinação de ritmo, harmonia e melodia só faz bem. A música anima, refina e afina. Acalma também. Facilita o aprendizado e a concentração, promove interação e desenvolve os sentidos. A música pode controlar reações emocionais, facilitar o entendimento informações cognitivas e induzir a produção de dopamina e serotonina, substâncias estas que estão relacionadas ao prazer e ao bem-estar.

Em reportagem publicada no Jornal Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, do dia 11 de setembro de 2000, de responsabilidade de Fernanda Krakovics, sob o título "Música ajuda na alfabetização de crianças" diz, em seu primeiro parágrafo, que "a música é cada vez mais usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças carentes. Projetos que envolvem a música na integração social se espalham por todo o país e são exemplos de sucesso".

De acordo com Góes (2009) as músicas estão integradas, contextualizadas e objetivadas, de forma lúdica e prazerosa. A linguagem musical, assim como outras formas de linguagens, contribui

para desenvolvimento integral da criança, desenvolvimento esse que ocorre simultaneamente ao processo de apreensão de conhecimentos, em qualquer atividade didática pedagógica. A mesma autora reforça que

> a aprendizagem tem o envolvimento da música ela se torna significativa para a criança. Ao pensar em música como um recurso para auxiliar o processo de aquisição da linguagem oral e escrita, bem como estimulador nas expressões orais, pictóricas, corporais dentre outras, tem-se a clareza de que essa proposta não poderá caminhar solitária e nem considerar que a música tem um fim em si mesma, mas que está aberta a novas modificações.(GÓES, 2009 p.2)

Visto as possibilidades e abrangência que a música possibilita e o Musicoterapeuta tendo o domínio deste recurso Bruscia (2000, p. 22), conceitua esse trabalho como um processo sistemático de intervenção onde o terapeuta ajuda o cliente, visando à promoção de sua saúde, utilizando experiências musicais e as relações que se desenvolvem através delas como forças dinâmicas de mudança. O mesmo autor destaca que a Musicoterapia com alunos da educação inclusiva pode:

> [....] ajudar os clientes a realizarem uma grade variedade de tarefas que foram retardadas ou impedidas nos vários períodos do desenvolvimento. Portanto, a *Musicoterapia do Desenvolvimento*, é utilizada com clientes deficientes de todas as idades (de crianças a idosos), que encontram obstáculos para o desenvolvimento em qualquer área (sensório-motora, cognitiva, afetiva, interpessoal). (BRUSCIA, 2000, p. 197-198)

O processo musicoterapêutico é de forma contínua e crescente, e trabalha as potencialidades do aluno independente da sua especialidade, mas para cunho de esclarecimento a musicoterapia atende dois programas, sendo eles o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é composto por crianças e adolescentes da rede regular Publica e privada de ensino do estado de Goiás e o Programa Educacional Especializado (PEE) que é composto por educandos que não tem condição cognitiva, psico e física de frequentarem a rede regular de ensino, sendo estes portadores de deficiências múltiplas e Transtorno do Espectro Autistico (TEA) dentre outras. Esse processo contribui para integração escolar, para a socialização e, também, faz com que esta ação se torne mais saudável para o indivíduo e seu grupo social. Tal trabalho teve inicio na instituição em agosto de 2009, junto com implantação do programa.

Musicoterapia no cae peter pan

"Educação Especial é um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens" (Mazzotta, 1989, p.39).

Partindo da definição citada acima, destacamos alguns verbos pelos quais as ações no CAE Peter Pan foram desenvolvidas.

Visando o APOIAR o educando, a musicoterapia no AEE utilizou duas das quatro técnicas definida por Bruscia (2000): 1) a Experiência de Improvisação- o momento que o educando faz música tocando ou cantando, criando uma melodia, ritmo, canção ou uma peça musical de improviso, utilizando qualquer meio musical dentro de sua capacidade e 2) Experiência Re-criativa - o momento que o educando aprende ou executa musicas instrumentais, vocais ou reprodução de qualquer tipo de música apresentado como modelo, também inclui atividades musicais estruturadas e jogos musicais que o educando aprende comportamentos ou desempenha papeis que foram especificamente definidos.

Dentro da Re-criação destacamos algumas atividades desenvolvidas: o jogo Três marinheiros musical, jogo no qual o grupo de educando escolhem uma música e fazem gestos para que o grupo oposto descubra a música encenada. A construção de instrumentos com materiais reciclados foi outra atividade desenvolvida com louvor, o Yogopercep - feito com vidros de iogurte, e contem em seu interior diferentes matérias, os quais produzem diferentes timbres (pedras, miçangas, botões), com este instrumentos são trabalhados com os educando o reciclar, os diferentes materiais, as cores e a percepção. Atividades estas que veio ao encontro de dar apoio ao educando nas suas necessidades educacionais, mas não de forma conteudista. Apoio este que Bruscia (2000) classifica a nível aumentativo, neste nível a musicoterapia aumenta a potencia da educação

Com a Experiência de Improvisação utilizamos mix de músicas no qual o educando toca acompanhando uma canção, canção esta que é previamente escolhida e faz parte da identidade sonora do educando, outra atividade desenvolvida nesta experiência é que Bruscia (2000) denomina de Instrumental referencial em que o educando escolhe um instrumento e verbaliza ou escolhe um sentimento, ideia, assunto.

Já no PEE como o objetivo e o plano para estes educandos é da utilização da música com enfoque em arte. Destaca-se a apresentação feita para a mostra pedagógica da instituição, atividade que movimentou praticamente todos os professores da instituição no qual foi feita a encenação da história A Formiguinha e a Neve (João de Barro - Braguinha) a atividade desenvolvida com os educandos desde a produção do cenário, figurino e alem as atividades desenvolvidas são seguindo os projetos da escola, sendo eles: Identidade e cidadania, Eu e minha cidade, Meio ambiente e saúde e conhecendo e construindo cultura.

Com relação ao SUPLEMENTAR, as atividades musicoterápeuticas vem a reforçar as AVD's (atividades de vida diária), mas de que forma? Através de músicas que prontas ou improvisações vocais, tais como: *Lava uma mão, lava outra*... música que trabalha o ato de lavar as mãos antes e

depois de determinadas atividades. Alem de fazer relação com os conteúdos trabalhados pelas pedagogas com enfoque musical.

Com os educandos com TEA as atividades desenvolvidas são exploração de instrumentos e audições. De acordo com Albinati (2005) os instrumentos musicais proporcionam ao educando com TEA a expansão e a possibilidade de organização das capacidades corporais, desenvolvendo sua percepção sensorial e refletindo diretamente sua habilidade motora, sua atenção e concentração. Além do desenvolvimento das coordenações áudio-motora, fono-motora e visomotora e a dissociação de movimentos, melhora a circulação sangüínea, o tônus muscular, a canalização de energia e o ritmo, indispensável à marcha, à fala e à escrita. A mesma autora ressalta que

> Instrumentos musicais com graus variados de dificuldade de manuseio possibilitam ao portador de TID encontrar um que lhe desperte interesse e possa ser tocado gerando um resultado musical prazeroso, uma vez que atividades de improvisação musical, divertidas e estimulantes, podem ser feitas sem o conhecimento da técnica de manejo do instrumento. (2005, p.238)

Considerações finais

Como uma escola de ensino especial os educandos da instituição são portadores de diversas síndromes e transtornos (vide QUADRO I) e partindo de acordo com a necessidade de cada um, são desenvolvidas as atividades, respeitando assim seus limites e valorizando suas potencialidades.

Necessidade	PEE	PAEE	Total
Deficiência intelectual	30	25	55
Síndrome de Down	10	4	14
TEA	7	1	8
Deficiência Múltipla	6	5	11
TDAH	0	1	1

A proposta da musicoterapia frente ao educandos com as necessidades demonstradas acima é a estimulação através de canais de comunicação usando o som, a música e o movimento. De acordo com Vom Baranow (1999) a musicoterapia busca

> o desenvolvimento psicomotor, a melhoria da atenção, da concentração (cognição) e da expressão corporal e verbal, a ampliação do entendimento e de um contato coerente com o mundo externo visando, nos casos mais graves, o despertar e a manutenção do interesse e da atenção por si mesmo e pelas pessoas e objetos que os rodeiam. (Von Baranow, 1999, p.58)

Longe de ser uma atividade sem qualquer objetivo, a música através da Musicoterapia contribui e mostra a partir da construção de soluções simples, criativas e divertidas excelentes resultados na instituição.

Neste estudo as músicas estão integradas, contextualizadas e objetivadas, de forma lúdica e prazerosa. A linguagem musical através da Musicoterapia, assim como outras formas de linguagens,

contribui para desenvolvimento integral dos educandos do CAE Peter Pan, desenvolvimento que advém simultaneamente ao processo de apreensão de conhecimentos.

Góes (2009) discorre que a aprendizagem que tem o envolvimento da música, esta se torna significativa para a criança. A musicoterapia através da música como um recurso, auxiliou no processo de aquisição de diversas habilidades que perpassam o da linguagem oral e escrita, mas também estimulou nas expressões orais, pictóricas, corporais dentre outras, tem-se a clareza de que essa proposta não poderá caminhar solitária e nem considerar que a música tem um fim em si mesma e que somente o musicoterapeuta alcançou e é responsável por todo o desenvolvimento dos educandos, mas que este foi graças a integração e o pleno trabalho de todos os profissionais do CAE Peter Pan.

A musicoterapia como uma terapeutica se encaixa também como uma atividade lúdica, de acordo com Luckesi, (2000, p.6), a ludicidade não se restringe somente aos jogos, pois

> Tomando por base os escritos, as falas e os debates, que tem se desenvolvido em torno do que é lúdico, tenho tido a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a 'plenitude da experiência'. Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos.

Conclui-se com este conjunto de ações e reflexões a partir das ações da musicoterapia como terapêutica no CAE Peter Pan, que contribuiu primeiramente para mudanças de paradigmas que têm influência nos aspectos físicos, técnicos, pedagógicos, científicos e filosóficos e posteriormente na primazia pela construção de uma sociedade igualitária em que ser deficiente/diferente não seja motivo para a segregação e sim, para a inclusão dentro da diversidade.

Referências:

1. ANSAY, Noemi. A inclusão de alunos surdos no ensino superior. In: Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, v.1. Curitiba: 2010. p. 121-137.
2. BRASIL. Ministério da Educação. Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
3. BRUSCIA, Kenneth E. Definindo Musicoterapia. 2ªed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
4. CAMARGOS Jr., Walter. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3o Milênio / Walter Camargos Jr e colaboradores. -Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.
5. COTTA, Carolina. Música ajuda a reduzir o tempo de internação de bebês prematuros. Disponivel em:<www.mjornal.com.br/fundacao/integra.asp?Codigo=200996> Estado de Minas, 2014.
6. GIMENEZ, Marli; GONÇALVES, Pedro; AMORIM, Scheila. Musicoterapia e a Educação Inclusiva. Revista Brasileira de Musicoterapia. Ano XIII, n. 11, 2011.
7. GÓES, Raquel Santos. A MÚSICA E SUAS POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO APRIMORAMENTO DO CÓDIGO LINGUÍSTICO. Revista do Centro de Educação a Distância –CEAD/UDESC Vol. 2, N.º 1 (2009) ISSN 1984-206 Florianópolis, Vol. 2, n. º 1, p. 27 - 43 mai. /jun. 2009

8. KRAKOVICS, Fernanda. Música ajuda na alfabetização de crianças. Folha de São Paulo. São Paulo. 11, set., 2000, p. 4, Caderno Cotidiano.
9. LUCKESSI, Cipriano Carlos. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. [on line]. Disponível: luckessi.pdf/HTML.
10. Mazzotta, M. J. S. Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
11. NASCIMENTO, Sandra Rocha do. A escuta diferenciada das dificuldades de aprendizagem: [manuscrito]: um pensarsentiragir integral mediado pela musicoterapia. / Sandra Rocha do Nascimento. Tese (Doutorado) .PPGE-FE-Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
12. VON BARANOW, Ana Léa Vieira Maranhão. Musicoterapia: Uma visão Geral. Rio de Janeiro: Enelivros, 1999.
13. ZAMPRONHA, Maria de Lurdes Skeff. Da música seus usos e recursos. 2ª Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

Simpósio temático 22
Utopia e ideologia na dinâmica da esfera científica

Coordenação: Nildo Viana; Edmilson Marques; Leonardo Venicius Parreira Proto

Comunicações

1. *Sociologia crítica e esfera científica* - Nildo Viana

2. *A ciência e a técnica como axiologia* - Maria Angélica Peixoto

Simpósio Temático 22
UTOPIA E IDEOLOGIA NA DINÂMICA DA ESFERA CIENTÍFICA

Nildo Viana
Doutor em Sociologia (UnB)
Faculdade de Ciências Sociais e Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFG).
nildoviana@ymail.com
Edmilson Marques
Doutor em História (UFG);
Universidade Estadual de Goiás
edmilsonmarx@yahoo.com.br
Leonardo Venicius Parreira Proto
Doutorando em Sociologia (UFG);
Universidade Estadual de Goiás.
leovenicius@gmail.com

O objetivo do Simpósio Temático "*Utopia e Ideologia na Dinâmica da Esfera Científica*" aponta para a análise das produções científicas, especialmente as ideologias e teorias, a partir da compreensão dos seus produtores: os intelectuais presentes na esfera científica. Assim, além da análise das produções ideológicas e teóricas, o foco reside na compreensão das bases sociais dessas produções, os intelectuais, as instituições, a esfera científica. O tema é de grande relevância intelectual e social, pois a compreensão das produções científicas no contexto social (em perspectiva multidisciplinar, mas que trabalha com a contribuição da sociologia dos intelectuais, sociologia do conhecimento, sociologia da ciência) é fundamental para observar seus avanços e limites, bem como sua ação sobre a sociedade, pois as produções científicas são mobilizadoras. As produções científicas geram ações, técnicas, tecnologias, concepções, que influenciam no processo de produção e distribuição de riquezas, comportamento social, vida cotidiana, etc. É nesse contexto que a discussão sobre o papel da utopia (termo polissêmico, mas que aqui ganha significado positivo, expressando os projetos de transformação social) e também da ideologia (termo também polissêmico, mas significando aqui sistema de pensamento ilusório, voltados para a reprodução das relações sociais existentes) acabam mostrando o potencial conservador ou contestador das produções científicas e sua produção social. Nesse sentido, as contribuições de autores como Marx, Korsch, Lukács, Horkheimer, Marcuse, Mannheim, Ernst Bloch, Sartre, Makhaïsky, Rojo, entre diversos outros, permitem realizar diversas discussões sobre os processos sociais de produção de ideologias e utopias e identificar suas raízes sociais. O Simpósio Temático aceita, portanto, contribuições que tratem do tema explicitado no título e que contempla as contribuições da sociologia dos intelectuais, sociologia do conhecimento e sociologia da ciência, bem como outras ciências humanas (psicologia, história, etc.) e filosofia. As análises das manifestações utópicas e ideológicas, dos intelectuais (como classe ou grupo ou mesmo

intelectuais específicos), a esfera científica e suas relações internas e externas, entre diversas outras possibilidades que formam um amplo espectro delimitado tematicamente pelo tratamento da ideologia ou utopia no processo social de produção de saber na esfera científica.

Bibliografia

1. BEN-DAVID, Joseph. *O Papel do Cientista na Sociedade*. São Paulo, Pioneira, 1974.
2. BICCA, Luiz. *Marxismo e Liberdade*. São Paulo: Edições Paulinas, 1978.
3. BLOCH, Ernst. *O Princípio Esperança*. São Paulo: Contraponto, 2008.
4. BOURDIEU, Pierre. *O Campo Científico*. In: ORTIZ, Renato (org.). *Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1984.
5. CHALMERS, Alan. *A Fabricação da Ciência*. São Paulo: Unesp, 1994.
6. COSER, Lewis. *Hombres de Ideas*. El Punto de Vista de un Sociólogo. México, Fondo de Cultura Económica, 1967.
7. DIETERICH, Heinz. *Identidade Nacional e Globalização*. A Terceira Via. Crise nas Ciências Sociais. Blumenau: Edifurb, 2002.
8. MARX, K. e ENGELS, F. *Ideologia Alemã (Feuerbach)*. 3ª Edição, São Paulo, Ciências Humanas, 1982.
9. FORTI, Augusto & MAYOR, Federico. *Ciência e Poder*. Campinas, Papirus, 1998.
10. GOLDMANN, Lucien. *Ciências Humanas e Filosofia*. 10ª edição, São Paulo, Difel, 1986.
11. GOLDMANN, Lucien. *Epistemologia e Filosofia Política*. Lisboa, Presença, 1984.
12. GONZALES, Horácio. *O Que São os Intelectuais*? 4ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1984.
13. GOULDNER, Alvin. *El Futuro de los Intelectuales y El Ascenso de la Nueva Clase*. 2ª edição, Madrid, Alianza, 1985.
14. GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 4 edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
15. GREIMAS, A. J. *Semiótica do Discurso Científico. Da Modalidade*. São Paulo, Difel, 1976.
16. HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro: Labor, 1976.
17. JACOBY, Russell. Os Últimos Intelectuais: a Cultura Americana na Era da Academia. São Paulo: Trajetória Cultural: Edusp, 1990.
18. JAPIASSU, Hilton. *O Mito da Neutralidade Científica*. Rio de Janeiro, Imago, 1975.
19. JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e Morte das Ciências Humanas*. 2ª edição, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
20. KNELLER, G. F. *A Ciência Como Atividade Humana*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
21. KORSCH, Karl. *Marxismo e Filosofia*. Porto: Afrontamento, 1977.
22. KUHN, Thomas. *Estrutura das Revoluções Científicas*. 3ª edição, São Paulo, Perspectiva, 1991.
23. LECLERC, Gérard. *Sociologia dos intelectuais*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.
24. LEPENIES, Wolf. *Ascensão e Declínio dos Intelectuais na Europa*. Lisboa: Edições 70, 1995.
25. LUKÁCS, G. *História e Consciência de Classe*. 2ª edição, Rio de Janeiro, Elfos, 1980.
26. MACHADO NETO, A. L. *Da Vigência Intelectual*. Um Estudo de Sociologia das Ideias. São Paulo: Grijalbo, 1968.
27. MAKHAÏSKY, J. W. *O Socialismo de Estado*. In: TRAGTENBERG, M. (org.). *Marxismo Heterodoxo*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
28. MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. 3ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
29. MARCUSE, H. *Razão e Revolução*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
30. MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial*. O Homem Unidimensional. 4ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
31. MARQUES, Edmilson. *Intelectualidade e Luta Cultural*. In: BRAGA, Lisandro e MARQUES, Edmilson (orgs.). *Intelectualidade e Luta de Classes*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.
32. MATTICK, Paul. *Rebeldes y Renegados*. La Función de los Intelectuales y la Crisis del Movimiento Obrero. Barcelona, Icaria, 1978.

33. MOREL, Regina. *A Pesquisa Científica e seus Condicionamentos Sociais*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1979.
34. PANNEKOEK, Anton. *Lenin Filosófo*. Buenos Aires, Ediciones Pasado y Presente, 1973.
35. PORTOCARRERO, Vera (org.). *Filosofia, História e Sociologia das Ciências. Abordagens Contemporâneas*. Rio de Janeiro, Fiocruz, 1994.
36. ROJO, Enrique Gonzalez. *Hacia una teoría marxista del trabajo intelectual y el trabajo manual*. México, Ed. Grijalbo, 1977.
37. SARTRE, Jean-Paul. *Em Defesa dos Intelectuais*. São Paulo, Ática, 1994.
38. SARTRE, Jean-Paul. *Em Defesa dos Intelectuais*. São Paulo, Ática, 1994.
39. VIANA, Nildo. *A Teoria das Classes Sociais em Karl Marx*. Florianópolis: Bookess, 2012.
40. VIANA, Nildo. *Foucault: Os Intelectuais e o Poder*. In: BRAGA, Lisandro e MARQUES, Edmilson (orgs.). *Intelectualidade e Luta de Classes*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.
41. VIANA, Nildo. *Intelectual: Indivíduo e Pertencimento de Classe*. Anais do I Simpósio Nacional Marxismo Libertário. Goiânia, maio de 2010.
42. VIANA, Nildo. *Marx e os Intelectuais*. No prelo.
43. WRIGHT MILLS, C. *A Imaginação Sociológica*. 6ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

01

SOCIOLOGIA CRÍTICA E ESFERA CIENTÍFICA

Nildo Viana
Prof. Faculdade de Ciências Sociais/UFG
nildo@nildoviana.com

A dinâmica das esferas sociais se reproduz no interior das subesferas. A esfera científica possui uma dinâmica própria e específica ao lado da reprodução de elementos gerais comuns a todas as esferas sociais. Esse processo ocorre também no caso da subesfera sociológica. A chamada "sociologia crítica" pode ser melhor compreendida através da análise da dinâmica interna da subesfera sociológica e da dinâmica externa, através da análise da produção sociológica e suas determinações sociais.

O termo "sociologia crítica" é de uso tradicional no interior do pensamento sociológico. Ele marca um campo que aglutina determinadas tendências no interior da sociologia e marca uma oposição entre duas formas de conceber e praticar a sociologia: uma que seria eminentemente "crítica" e outra que não possuiria tal caráter. Esta oposição, no fundo, está presente na esfera científica em geral, especialmente nas ciências humanas, apesar de nem sempre se manifestar através destes termos, o que ocorre na subesferas sociológica e geográfica, mas não em outros casos.

O termo crítica é usado em vários sentidos. Para qualificar o que se convencionou denominar sociologia crítica é preciso entender esta expressão nos próprios termos desta tendência. Segundo Martins, "a formação e o desenvolvimento do conhecimento sociológico crítico e negador da sociedade capitalista sem dúvida liga-se à tradição do pensamento socialista, que encontra em Marx (1818-1883) e Engels (1820-1903) a sua elaboração mais expressiva" (MARTINS, 1998, p. 52). Assim, tal como no caso da geografia crítica, a sociologia crítica se confunde com o marxismo, pelo menos num primeiro momento e de forma mais permanente.

Qual o significado do conceito de crítica no pensamento marxista? Não buscaremos reconstituir a gênese deste conceito em Marx, tal como alguns fizeram (ASSOUN e RAULET, 1981) e sim apresentar sinteticamente o seu significado. Para Marx, a crítica não é um objetivo em si mesmo, ela é o pressuposto de algo, não é um fim, mas um meio. Para descobrir a função da crítica é preciso compreender sua estrutura e seu fundamento. A sua estrutura é a superação, seja da inversão da realidade (ideologia, entendida como sistema de pensamento ilusório), seja da realidade que produz esta inversão (modo de produção fundado na divisão de classes e exploração). Essa superação revela o seu objetivo: a transformação social. Porém, como a crítica não é um objetivo em si mesmo, ela

também não pode surgir do nada, ela deve ser expressão de algo que seja a superação prática da realidade existente e seu prolongamento ilusório. A superação prática do capitalismo se materializa no proletariado, tal como Marx afirmará em suas obras (MARX, 1988). Em síntese, a crítica é um projeto de superação das ideologias e ilusões e da realidade social que as produz cujo objetivo é expressar a perspectiva do proletariado e contribuir com a transformação social (MARX, 1978).

Neste sentido, Martins está correto em dizer que Marx e Engels, "não estavam preocupados em fundar a sociologia como disciplina científica" (MARTINS, 1998, p. 52). Eles buscavam uma concepção crítica e totalizante da realidade social e por isso não dividiam o saber em compartimentos e nem a realidade e assim não trabalhavam com "disciplinas específicas". Marx, diferentemente de Durkheim e Weber, não pretendia constituir a sociologia como ciência e sim levar a cabo o seu projeto crítico (VIANA, 2006). Assim, o que Marx elabora é uma teoria social, que engloba uma teoria da história e do capitalismo, que, no entanto, devido seu domínio temático se confundir com a da sociologia e sua influência na subesfera sociológica, ele se tornará um clássico da sociologia e considerado fundador da "sociologia crítica". A teoria social de Marx, confundida com uma "sociologia crítica", nasce, então, como um projeto de superação visando à transformação social, cujo objeto é simultaneamente a realidade social existente e suas manifestações intelectuais ilusórias, expressando a classe revolucionária de nossa época, o proletariado. E o caráter crítico do marxismo permitiu a sua influência em diversas outras subesferas científicas, sendo considerado sua "tendência crítica".

Contudo, o termo "sociologia crítica" não é utilizado apenas no sentido marxista de "crítica", que é o de uma crítica radical e totalizante que tem como finalidade a superação do capitalismo e a instauração da autogestão social ou comunismo. Desta forma, surgiram outras produções sociológicas que passaram a serem consideradas "sociologias críticas" e isso permite uma certa confusão. O nosso objetivo é observar a gênese e significado da sociologia crítica no interior da subesfera sociológica.

A origem da sociologia crítica

O surgimento da sociologia crítica ocorreu, como o surgimento das ciências humanas em geral, no século XIX, sendo o resultado da constituição e expansão das relações de produção capitalistas (revolução industrial) e da conquista do poder político pela burguesia (revoluções burguesas) que produzem novas questões e conflitos sociais, gerando tanto concepções conservadoras (Malthus, por exemplo, e o positivismo em geral) quanto filantrópicas e reformistas (socialismo utópico). Nesse contexto, também emerge o projeto de criação de uma "ciência positiva da sociedade"

(Comte e, posteriormente, Durkheim) e a obra de Marx, que surge no bojo de novas tendências de pensamento da época, chamadas de "comunistas" e "anarquistas".

Marx, partindo de uma síntese original e crítica da filosofia alemã, da economia política inglesa e do socialismo francês, elabora uma teoria da sociedade capitalista que terá grande influência na produção sociológica posterior. A obra de Marx não se limita a uma análise da sociedade capitalista, já que ele também desenvolveu, de forma menos aprofundada, uma teoria da evolução das sociedades humanas (entendida como sucessão de modos de produção) e vários estudos sobre as sociedades pré-capitalistas. Também desenvolveu o método dialético e diversas teses que seriam hoje chamadas "epistemológicas", além de produzir diversas teses políticas em íntima relação com os demais aspectos de seu pensamento e com o desenvolvimento do movimento operário.

Não apresentaremos o conjunto da obra de Marx, o que demandaria um espaço enorme, mas apenas destacaremos os principais aspectos de seu projeto crítico, o que permite entender suas contribuições e sua influência posterior, bem como sua diferença em relação às demais tendências críticas no interior da sociologia. O primeiro ponto do projeto crítico de Marx é a crítica das ideologias e das representações ilusórias. A base desta crítica é a ideia da unidade entre ser e consciência (Marx não trabalhava com os termos abstratos, e que se tornaram hegemônicos posteriormente, de "sujeito" e "objeto"). A consciência nada mais é do que o ser consciente (MARX e ENGELS, 2002). Este ser consciente é histórico, concreto, social. Por isso, "não é a consciência que determina da vida, mas, ao contrário, é a vida que determina a consciência" (MARX, 1983), porquanto não existe uma consciência separada do ser humano. Este é um ser social e, por conseguinte, sua consciência também é social.

O ser humano só pode sobreviver e satisfazer suas necessidades básicas (comer, beber, habitar, reproduzir, etc.) através do trabalho e da cooperação (associação) com outros seres humanos, que se tornam, posteriormente, necessidades humanas. Com a emergência da sociedade de classes e ampliação da divisão social do trabalho, os seres humanos passam a desenvolver atividades limitadas, bem como relações entre si e com a natureza também limitadas. O trabalho deixa de ser uma necessidade humana e passa a ser apenas um meio, transforma-se em trabalho alienado. Derivado dessa divisão social do trabalho, emergem interesses, valores, concepções, que geram representações limitadas, ilusórias.

Aqui temos a base para o surgimento da falsa consciência e da ideologia. A divisão social do trabalho e a posição dos indivíduos nessa divisão expressam relações sociais limitadas e interesses antagônicos, sendo que "as ideias dominantes são as ideias da classe dominante" (MARX e ENGELS, 1988). Isto ocorre pelo fato de que a classe dominante possui os meios de produção intelectuais e

confirma, através da naturalização, as relações sociais existentes, ao mesmo que tempo que suas ideias são confirmadas por estas mesmas relações. Esta é uma parte importante da "sociologia do conhecimento" de Marx (LEFEBVRE, 1979). Isto revela um dos aspectos principais do projeto crítico de Marx: a crítica das representações ilusórias e da ideologia, que será completada com seu estudo posterior do "fetichismo da mercadoria".

A partir do momento do surgimento das classes sociais, a história da humanidade passa a ser a "história das lutas de classes" (MARX e ENGELS, 1988). A luta de classes tem como fundamento o processo de exploração que a classe dominante realiza sobre a classe dominada no processo de produção material, ou seja, no modo de produção e reprodução da vida material. Este aspecto coloca em evidência outro elemento importante do projeto crítico de Marx: a crítica da exploração e suas consequências, que gera uma crítica global do conjunto das relações sociais, especialmente na sociedade capitalista.

Na sociedade capitalista, o processo de exploração assume a forma de extração de mais-valor, ou seja, através da execução de um sobretrabalho pelo proletário que proporciona um trabalho excedente apropriado pelo capitalista. Isto produz as duas classes sociais fundamentais do capitalismo e suas lutas que revelam a tendência de sua dissolução e a possibilidade da transformação social via revolução proletária (MARX, 1988). O projeto crítico de Marx recebe aqui mais uma de suas características: a necessidade da transformação social via ação revolucionária do proletariado, o que gera a emancipação humana em geral, já que significa a dissolução geral das classes sociais.

Obviamente que estes aspectos envolvem diversas outras questões e foram aqui extremamente resumidos. Esta exposição esquemática teve o objetivo apenas de levantar alguns aspectos básicos do projeto crítico de Marx, que são importantes para compreender os seus desdobramentos metodológicos.

A teoria social de Marx, essencialmente crítica, surgiu na época de nascimento das ciências humanas, período marcado pelo cientificismo e proliferação de novas "ciências", desde a "ideologia" (ciência das ideias) de Cabanis e Destutt de Tracy, até a "polemologia" (ciência da guerra), para citar apenas duas tentativas natimortas. A sociologia emerge nesse momento histórico através de Comte e com o objetivo claro de manifestar no caso específico do "estudo da sociedade" a função das esferas sociais: a reprodução do capitalismo.

A sociologia nasce conservadora e como expressão da burguesia vitoriosa (após as revoluções burguesas), se inspirando nas ciências naturais e se legitimando através da imitação delas (marcadas pela credibilidade e status de saber superior, suplantando a teologia e a filosofia). Esse duplo processo, marcado pela formação da apologia do capitalismo expresso pela sociologia (de

Comte, Durkheim, Tarde, etc.), produção ideológica, e da crítica do capitalismo, que marca a emergência da teoria como "utopia concreta", ou seja, o marxismo. Desta forma, a crítica da sociedade capitalista, acaba sendo entendida como "sociologia crítica", apesar de ser muito mais uma crítica da sociologia (e da ciência em geral). As raízes da teoria social de Marx, supostamente uma "sociologia crítica", deriva da emergência do proletariado e suas lutas, bem como a emergência da subesfera sociológica é derivada das necessidades da burguesia como nova classe dominante aquartelada no aparato estatal. Ou seja, tanto a sociologia quanto a crítica da sociologia são produtos derivados da luta de classes. O desenvolvimento da utopia e da ideologia é expressão desse processo e contexto. Marx não era um integrante da subesfera sociológica, mas os sociólogos conservadores sim, já que a grande ambição dos pioneiros (desde Comte) é a produção de uma nova ciência, o que foi sistematizado e consolidado por Durkheim e Weber.

O desenvolvimento da sociologia crítica

Após a obra original de Marx e seu impacto sobre as lutas sociais e subesfera sociológica, emerge a chamada sociologia crítica. Essa é uma verdadeira "sociologia crítica", pois emergiu no interior da subesfera sociológica. Segundo Martins,

> pensadores como Korsch, Lukács e os pesquisadores do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, como Adorno, Horkheimer, Marcuse, forneceram uma importante contribuição ao estudo crítico da sociologia e da sociedade capitalista. Em geral, estes pensadores rejeitaram a ideia do marxismo como ciência positiva da sociedade, ou seja, como "Sociologia", tal como esta ciência fora imaginada pelo positivismo. Lukács, em seu trabalho 'História e Consciência de Classe', concebeu o marxismo como uma 'filosofia crítica' que expressava a visão de mundo do proletariado revolucionário. Os pensadores da 'Escola de Frankfurt' também desenvolveram uma concepção do marxismo como 'filosofia crítica', bastante diferenciada, segundo eles, do positivismo sociológico. O marxismo, nas mãos dos membros da Escola de Frankfurt', foi colocado fora da política partidária, assumindo um caráter de crítica geral da cultura burguesa, dirigida principalmente a um público constituído em sua grande maioria por estudantes e intelectuais (MARTINS, 1998, p. 91-92).

Assim, a sociologia crítica após Marx manteve-se viva graças à sua influência e depois da Segunda Guerra Mundial recebeu várias contribuições, tal como a da Escola de Frankfurt, mas também de sociólogos como Henri Lefebvre, Lucien Goldmann, Zygmunt Bauman (em seu período "marxista"), entre outros. Essa sociologia crítica genérica, pois mais global e influenciada pela concepção marxista da totalidade, possui uma tendência de influência marxista mais "pura" (Lefebvre, Goldmann, Bauman) e outra mais eclética (Escola de Frankfurt, Análise Institucional). Porém, além desta sociologia crítica genérica, surgiu outra tendência que também foi rotulada ou se

auto-intitulou de "crítica"[239], tal como Birbaun, Habermas, Wright Mills, Bottomore, Bourdieu, entre outros. Assim, poderíamos distinguir uma sociologia crítica genérica, de influência marxista, e uma de orientação contestadora de origem variada, constituindo uma sociologia crítica moderada.

Esta sociologia crítica produziu várias teses e análises que se tornaram "patrimônio sociológico" e que mantêm sua influência até hoje e outras ainda são produzidas atualmente. A Escola de Frankfurt produziu diversos estudos e teses fundamentais, cabendo destaque para a teoria da indústria cultural de Adorno e Horkheimer (1985), na qual realizam uma crítica aos meios de comunicação que transformam a cultura em mercadoria e promovem sua massificação e estandardização e a crítica da razão instrumental, expressa nas obras de Horkheimer (1976) e Marcuse (1988), que revela o processo de absorção e instrumentalização da razão no sentido de reproduzir a dominação capitalista. A sociologia de Henri Lefebvre, por sua vez, irá destacar, entre outros elementos, uma crítica total da "modernidade", "última estratégia da contrarrevolução burguesa" (FAVRE e FAVRE, 1991), e da vida cotidiana na "sociedade burocrática de consumo dirigido" (LEFEBVRE, 1991) e do urbanismo como forma de dominação. Lucien Goldmann, além de discussões sobre sociologia e epistemologia (1978), desenvolverá análises sobre a consciência e estudos sobre cultura e sociologia da literatura. Bauman realizará uma forte crítica à própria sociologia, incluindo Durkheim, Weber e a sociologia fenomenológica, opondo "razão técnica" e "razão emancipadora" (BAUMAN, 1977).

A análise institucional, tendência que fica na fronteira entre subesfera sociológica e subesfera psicológica, representada por Georges Lapassade, René Lourau e outros, iniciam sua produção nos anos 1960 e no final dessa década e início da posterior apontam para uma concepção crítica da sociedade e propostas alternativas, como a autogestão pedagógica. No entanto, uma parte dos representantes dessa tendência era mais moderada e a microssociologia acabou se enfraquecendo por falta de uma presença mais forte da macrossociologia. Georges Lapassade (1989; 1975) e René Lourau (1975) realizaram análises interessantes sobre a burocracia e a autogestão, entre outros temas, bem como apontaram para uma concepção diferenciada da sociologia (1978) que era a dominante na época. O impacto da rebelião estudantil de Maio de 1968 aproximou esses autores da ideia de autogestão pedagógica e outros elementos interessantes de crítica da burocracia e retomada do pensamento de Marx e outros pensadores (Lukács, Sartre, Hegel, Freud, etc.).

[239] Aqui deixaremos de lado outra tendência, que Swingewood (1978) denominou "radical" (Szymanski, Gouldner), pois esta se diferenciaria, segundo este autor, tanto da sociologia "marxista", quanto da nova sociologia crítica emergente e representada por Birbaun, entre outros.

Já a outra forma de sociologia crítica, que, apesar de ter semelhanças é bastante heterogênea, apresenta várias contribuições para a produção sociológica e por isso destacaremos Wright Mills e Pierre Bourdieu. Wright Mills realiza uma crítica da própria sociologia (mais especificamente a americana) ao criticar a "grande teoria" (funcionalismo) e o empirismo abstrato (quantitativismo) e prega o retorno ao "método artesanal" dos clássicos, especialmente Marx e Weber. Ressalta a importância da "imaginação sociológica", termo impreciso segundo Moya (1970).

Bourdieu, representante da sociologia contemporânea, já produz uma sociologia bem mais ampla e complexa, possuindo uma base interpretativa da realidade contemporânea a partir de sua "teoria dos campos", no qual, utilizando um conjunto de noções complementares e recebendo a influência dos clássicos da sociologia (Marx, Weber e Durkheim), acaba fazendo uma análise crítica da sociedade moderna, com destaque para seus estudos sobre a reprodução no campo educacional e sua crítica do fetichismo da arte oriundo do campo artístico, além de suas contribuições ao estudo do campo político, jurídico, científico, entre outros (PINTO, 2000). Devido ao fato de ter produzido uma sociologia sistematizada trabalhando análise da sociedade moderna e questões metodológicas, adentrando também para questões de técnica de pesquisa, tal como sua crítica à pretensa neutralidade das técnicas de pesquisa, conseguiu exercer uma enorme influência na sociologia contemporânea e até mesmo em outras ciências humanas.

Sem dúvida, outros nomes e contribuições poderiam ser citadas, tal como Giddens em sua obra introdutória à sociologia (GIDDENS, 1984), e diversos sociólogos influenciados pelo marxismo ou declaradamente marxistas, mas seria uma lista enorme e que demandaria muito tempo e espaço para apresentar. Neste sentido, consideramos que este breve resumo oferece um pequeno apanhado geral do desenvolvimento da sociologia crítica.

Os limites da sociologia crítica

Resta, após essa breve descrição da sociologia crítica, a análise de suas determinações e relação com a subesfera sociológica. A sociologia crítica emergente após a Segunda Guerra Mundial traz a marca da nova fase do capitalismo, comandado pelo regime de acumulação conjugado. Esse novo regime de acumulação gera a tentativa de integração do proletariado no capitalismo, tendo em vista as tentativas de revoluções no período anterior. O estado integracionista (chamado de "bem estar social") cumpre um papel fundamental nesse processo e, ao lado do fordismo e da exploração internacional via capital oligopolista transnacional, realiza um processo de cooptação dos partidos social-democratas e comunistas, bem como de sindicatos, que, ao lado da estabilidade política e financeira e da emergência da "sociedade de consumo", amortece as lutas de classes e diminui a

possibilidade de radicalização proletária. A teoria social de Marx expressava o proletariado que realizava uma ampla luta que assustava a burguesia. A chamada "sociologia crítica" que emerge no regime de acumulação conjugado já não tem essa base revolucionária, o que explica o pessimismo de uns (Adorno, Marcuse, etc.) e a moderação de outros (Wright Mills, Birbaun, etc.).

No entanto, existem elementos internos da própria subesfera sociológica que ajuda a explicar esse processo. A sociologia nasceu durante o regime de acumulação intensivo, mas foi progressivamente se institucionalizando e especializando, inicialmente e principalmente nos Estados Unidos (VIANA, 2006). Isso garantiu o seu processo de crescente conservadorismo e a estabilidade do capitalismo oligopolista transnacional garantiu as condições para que a tendência hegemônica conservadora reinasse absoluta na sociologia. A sociologia crítica continuou existindo, mas com cada vez menos criticidade. A classe intelectual, da qual os sociólogos fazem parte, traz no seu interior alguns descontentes, por razões variadas, e estes realizam uma certa crítica, que, no entanto, fica muito aquém da crítica radical e totalizante que Marx efetivou. Essa sociologia crítica genérica encontrou um forte obstáculo para o seu desenvolvimento, que foi a deformação do pensamento de Marx pelo leninismo e semelhantes. Assim, Marx visto pela ótica leninista acaba se tornando uma caricatura. A influência leninista é perceptível em Lucien Goldmann e Henri Lefebvre, inclusive na interpretação deformada do pensamento de Marx.

A existência da sociologia crítica genérica representada pela Escola de Frankfurt é derivada da forte influência marxista na época de fundação do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, que contava como Karl Korsch, Georg Lukács, Erich Fromm, etc. e do impacto da ascensão do nazifascismo. Essa é a raiz da oposição entre a sociologia crítica frankfurtiana e a sociologia positivista norte-americana. A produção de Adorno, Horkheimer, Marcuse e outros é marcada por um certo pessimismo, oriundo da suposta integração da classe operária no capitalismo e ascensão de uma sociedade marcada pelo integracionismo, enfraquecendo as formas de oposição[240]. Os frankfurtianos eram de uma geração anterior, cujos valores e concepções não se encaixavam no capitalismo oligopolista transnacional. Além disso, os frankfurtianos já possuíam, na esfera científica, um espaço reservado e um reconhecimento, o que lhes permitia maior autonomia. Assim, eles poderiam ser considerados intelectuais dissidentes cuja criticidade não estava vinculada à uma perspectiva proletária.

A outra ala da sociologia crítica genérica se encontrava em outra situação. Henri Lefebvre era um caso exemplar, pois o seu reconhecimento foi muito limitado. Ele num primeiro momento se

[240] Essa ideia foi exposta de forma mais cristalina por Herbert Marcuse (1986), com sua tese da "sociedade unidimensional", bem como pelo seu complemento, o "pensamento unidimensional".

aliou ao existencialismo hegemônico, mas logo se deslocou para o leninismo e se integrou no Partido Comunista Francês, até sua expulsão. Isso lhe gerou um isolamento, pois permanecia tendo Marx como principal referência e a hegemonia existencialista foi substituída pela estruturalista. Assim, Lefebvre foi um dos críticos do estruturalismo e assim permaneceu. A sua crítica da sociedade capitalista aparentemente é marxista, mas acaba demonstrando uma incompreensão parcial tanto do capitalismo quanto da teoria do capitalismo de Marx (LEFEBVRE, 1979; LEFEBVRE, 1977). É por isso que Lefebvre pode ser considerado um intelectual engajado, mas que devido seu processo histórico de vida e formação intelectual, não conseguiu superar certos limites de uma posição rebelde e semiproletária.

Esse é o caso semelhante dos integrantes da chamada "análise institucional" (Georges Lapassade, René Lourau, Michel Lobrot, etc.). Estes avançaram no sentido do rompimento com o pseudomarxismo dos partidos políticos e a recuperação do pensamento de Marx, mas as suas soluções ainda eram problemáticas, pois focalizaram mais a via educacional e institucional. Contudo, foram os que mais desenvolveram uma sociologia crítica que inovou e ampliou o espaço analítico para novas áreas. Assim, essa sociologia crítica genérica é realizada por intelectuais engajados que não ultrapassaram o nível da rebeldia[241].

A sociologia crítica moderada, por sua vez, é produto do isolamento e hegemonia no interior da subesfera sociológica. Um testemunho magistral desse processo é a obra de Wright Mills, *A Imaginação Sociológica*. Wright Mills era um intelectual dissidente e marginalizado na subesfera sociológica, apesar de todo o espaço que conseguiu, mas com o passar do tempo e sem se torna um hegemônico consagrado como Talcott Parsons e Robert Merton. A sua obra é uma crítica tanto ao que ele denominou "grande teoria" quanto ao "empirismo abstrato", as duas tendências hegemônicas na sociologia norte-americana na época em que escreveu sua obra. Como um intelectual dissidente, ele se aproximou de outros dissidentes, engajados e ambíguos, realizando uma crítica dos hegemônicos na subesfera sociológica e apresentando elementos críticos (moderados) da sociedade moderna e norte-americana.

Um caso semelhante é o de Pierre Bourdieu. Este surge como uma intelectual dissidente, e ao lado de alguns ambíguos e engajados, realiza a crítica do estruturalismo hegemônico, no caso francês, e lança as bases de sua proposta sociológica, o seu "projeto original". Com a crise do

[241] O caso de Lucien Goldmann é um pouco diferenciado, bem como o de Roger Garaudy e diversos outros (tanto sociólogos quanto de outras subesferas). Nesse caso, trata-se de intelectuais ambíguos e que por isso realizavam um tipo de crítica conciliadora da esfera científica e subesfera sociológica.

estruturalismo após o Maio de 1968, Bourdieu conseguiu passar de dissidente para hegemônico e se tornou uma das grandes referências da sociologia francesa e mundial.

No entanto, o seu reinado durou pouco. A crise do regime de acumulação conjugado no final dos anos 1960 abriu uma brecha representada pela crise do estruturalismo e outras ideologias influentes, e isso permitiu um período de incertezas e processos de busca de alternativas, o que permitiu a emergência de novas ideologias (pós-estruturalismo), novas análises críticas (tal como a análise institucional de Lapassade e Lourau) e retomada do marxismo autêntico, bem como do leninismo. Bourdieu ganhou espaço graças a essa brecha e ao fato de que sua sociologia crítica era reprodutivista e, por conseguinte, mais aceitável, o que permitiu ele se tornar hegemônico.

Assim, tal como ele mesmo afirmava em sua sociologia dos campos, os dominados usam a estratégia da crítica (e Bourdieu realizou a crítica do estruturalismo) e os dominantes a estratégia da conservação. Ao se tornar hegemônico, a crítica da subesfera sociológica e da esfera científica é minimizada[242]. Tão logo ele vai perdendo espaço para a nova hegemonia pós-estruturalista, expressão do regime de acumulação integral, ele retorna à sua estratégia da crítica, buscando inclusive se aliar com ambíguos e outros[243].

Assim, a sociologia crítica moderada era realizada geralmente por sociólogos dissidentes em sua competição com os hegemônicos. Esse processo explica a moderação da crítica em diversos intelectuais dissidentes, tais como Bourdieu, Wright Mills, etc. A sociologia crítica genérica se mantinha ao lado da moderada, às vezes se unindo no combate aos hegemônicos, às vezes se criticando mutuamente. O que explica essa sociologia crítica durante o regime de acumulação conjugado e a transição para o regime de acumulação integral é a dinâmica da luta de classes e a dinâmica interna das próprias esferas sociais, intimamente relacionadas. A consolidação do regime de acumulação conjugado na França gerou a hegemonia estruturalista e esta foi alvo de crítica tanto de dissidentes (Bourdieu), ambíguos (Garaudy) e engajados (Lefebvre). Uma vez que tal regime de acumulação entra em crise, o estruturalismo é suplantado por novas correntes hegemônicas, sendo o pós-estruturalismo a grande alternativa que, no entanto, só se tornará efetivamente hegemônico com a emergência do regime de acumulação integral.

[242] A crítica que realizou nesse período é devido à competição no interior da subesfera sociológica e esfera científica, tal como sua oposição a Alain Touraine, um de seus grandes rivais, e o filósofo Sartre, que apesar de não ser da subesfera sociológica, tinha influência no seu interior e defendia a figura do intelectual engajado e oferecia uma concepção crítica e influenciada pelo marxismo.

[243] Isso pode ser vista em seus textos de crítica ao neoliberalismo, multiculturalismo, imperialismo, etc. (BOURDIEU, 1998; BOURDIEU e WACQUANT, 2001).

Considerações finais

A análise da sociologia crítica aqui desenvolvida aponta para a conclusão que sua explicação parte da análise das mudanças sociais em geral, da luta de classes, e da dinâmica interna da subesfera sociológica. Assim, a compreensão fundada apenas no processo global de luta de classes pode gerar incompreensão, tal como a análise localizada apenas na subesfera. Há um entrelaçamento entre luta de classes e disputa subesférica e nesse processo um nível de compreensão mais profundo e concreto é conquistado pela análise que leva isso em consideração. O que realizamos aqui foi um esboço de tal processo analítico, no caso específico da subesfera sociológica, visando explicar a emergência de uma crítica radical e totalizadora, com a obra de Marx, e sua substituição por algumas sociologias críticas bem mais limitadas e como isso é explicado pela dinâmica da luta de classes e da disputa subesférica.

Referências

1. ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. 2a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
2. _____, T. W. e outros. *La Disputa del Positivismo en La Sociologia Alemana*. Barcelona-México: Ediciones Grijalbo, 1973.
3. ASSOUN, P. L e RAULET, G. *Marxismo e Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
4. BAUMAN, Z. *Por uma Sociologia Crítica: um Ensaio sobre Senso comum e Emancipação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
5. BOTTOMORE, T. B. ***Críticos da Sociedade.*** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.
6. BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, Löic. *Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista*. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. 3ª edição, Petrópolis, Vozes, 2001.
7. _____, Pierre. *Contrafogos. Táticas para Enfrentar a Invasão Neoliberal*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.
8. FAVRE, P. e FAVRE, M. *Os Marxismos depois de Marx*. São Paulo: Ática, 1991.
9. GIDDENS, A. *Sociologia: uma breve porém crítica introdução*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.
10. GOLDMANN, L. *Epistemologia e Filosofia Política*. Lisboa: Editorial Presença, 1978.
11. HORKHEIMER, M. *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.
12. KORSCH, K. *Marxismo e Filosofia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
13. KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
14. LAPASSADE, G. *Grupos, Organizações e Instituições*. 3ª edição, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989.
15. _____, Georges e LOURAU, René. Chaves da Sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
16. ____, Georges. *A Entrada na Vida*. Lisboa, Edições 70, 1975.
17. LEFEBVRE, Henri. *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*. São Paulo, Ática, 1991.
18. _____, Henri. Estrutura social: a reprodução das relações sociais. In: FORACCHI, Marialice M.; MARTINS, José de Souza. *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: LTC, 1977.
19. _____, Henri. *Sociologia de Marx*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1979.

20. LOURAU, René. *A Análise Institucional*. Petrópolis, Vozes, 1975.
21. LUKÁCS, Georg. *História e Consciência de Classe*. 2a edição, Rio de Janeiro, Elfos, 1989.
22. MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial*. O Homem Unidimensional. 8ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
23. _____, Herbert. *Razão e Revolução*. 4ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
24. MARTINS, Carlos Benedito. *O Que é Sociologia?* 50ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1998.
25. MARX, K. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1983.
26. _____, Karl. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. Introdução*. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1978.
27. _____, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 2002.
28. _____, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Global, 1988.
29. _____, Karl. ***O Capital***. Vol. 1. 3ª edição, São Paulo: Nova Cultural, 1988.
30. MOYA, Carlos. *Imagem Crítica da Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1970.
31. PINTO, Louis. *Pierre Bourdieu e a Teoria do Mundo Social*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
32. SLATER, Phil. *Origem e Significado da Escola de Frankfurt*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
33. SWINGEWOOD, Alan. *Marx e Teoria Social Moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
34. VIANA, Nildo. *Escritos Metodológicos de Marx*. Goiânia: Alternativa, 2007.
35. _____, Nildo. *Introdução à Sociologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

02

A CIÊNCIA E A TÉCNICA COMO AXIOLOGIA

Maria Angélica Peixoto
Professora do Instituto Federal de Goiás- campus Inhumas

O desenvolvimento científico e tecnológico na sociedade capitalista está intimamente relacionado com os valores e as ideias dominantes (axiologia e ideologia, respectivamente), que correspondem aos interesses da classe dominante. A ideologia e a axiologia fornecem a base de sustentação para a prática da classe dominante que busca se perpetuar no poder e prolongar a hegemonia sobre as demais classes sociais.

O poder da classe dominante obstrui o livre desenvolvimento humano... Suas atitudes enquanto classe é de aprisionamento e não de liberdade: lançar uma cortina de fumaça sobre a visão das demais classes sociais é seu objetivo primordial na esfera da cultura e da consciência. Ofuscar ao invés de clarear é o que garante a existência física, material e espiritual desta classe. É claro que todo este processo não é, geralmente, planejado maquiavelicamente e intencionalmente pela classe dominante, mas sim através da manifestação dos seus interesses imediatos e da lógica de reprodução do capitalismo, que são correspondentes.

O presente trabalho propõe as implicações na vida social deste poder e sua relação direta com o conhecimento técnico-científico. O conhecimento científico é desenvolvido e aplicado para sustentar a dominação da burguesia. Esta obstrui toda forma de desenvolvimento que seja contrária aos seus objetivos e que ponha em risco sua dominação. Assim como a teologia obstruía o desenvolvimento do conhecimento na Idade Média, hoje a própria ciência obstrui a superação da "falsa consciência", impedindo a liberdade de expressão das classes trabalhadoras, ofuscando o que para ela é o "câncer" da vida social: a luta de classes. Neste sentido, não é apressado afirmar que a ciência e a tecnologia hoje são expressão do projeto histórico-social da burguesia e por mais contraditório que pareça, a comunidade científica está envolvida até o pescoço com este projeto.

Segundo Viana e inúmeros outros autores, a ciência e a técnica não são neutras (VIANA, 2002; MARCUSE, 1982; HABERMAS, 1988) e muito menos estão livres dos valores dominantes, da axiologia. O desenvolvimento científico e técnico faz parte de um projeto histórico-social específico que é expressão dos interesses da classe dominante. Extraímos do livro *Os Valores na*

Sociedade Moderna, de Viana, as seguintes considerações que dão conta de colocar esta questão e problematizá-la com profundidade:

> Herbert Marcuse realizou um estudo *interessante* sobre a ciência e a técnica. Ele chegou à conclusão de que a ciência e a técnica são corporificações de projetos sócio-históricos. A técnica e a ciência não são neutras. A crítica da suposta neutralidade científica já é antiga. O que Marcuse apresentou de novo foi a crítica da neutralidade da técnica (VIANA, 2007, p. 40).

Segundo Marcuse (1982), a noção de neutralidade da tecnologia não se justifica mais, pois ela não pode ser isolada do uso que é dado a ela. A forma como a sociedade se organiza apresenta uma escolha entre alternativas históricas, escolha que resulta do jogo dos interesses dominantes. Segundo Marcuse,

> Ela antevê maneiras específicas de utilizar o homem e a natureza e rejeita outras maneiras. É um "projeto" de realização entre outros. Mas, assim que o projeto se torna operante nas instituições e relações básicas, tende a tornar-se exclusivo e a determinar o desenvolvimento da sociedade em seu todo. Como um universo tecnológico, a sociedade industrial desenvolvida é um universo político, a fase mais atual da realização de um projeto histórico específico – a saber, a experiência, a transformação e a organização da natureza como mero material de dominação. Ao se desdobrar, o projeto molda o universo da palavra e da ação, a cultura intelectual e material. No ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundem num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas. O potencial de produtividade e crescimento desse sistema estabiliza a sociedade e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação. A racionalidade tecnológica ter-se-á tornado racionalidade política (MARCUSE, apud. VIANA, 2007, p. 41).

Após colocar a tese de Marcuse o autor continua:

> No caso da sociedade capitalista, a ciência, a técnica, a tecnologia, são todas axiológicas. A ciência, como saber sistemático, não só é axiológica como também ideológica. A velha tese positivista da neutralidade da ciência não tem o menor fundamento na realidade. Basta lermos alguns trechos dos cientistas para vermos uma explosão de valores (dominantes...), inclusive daqueles que defendem a neutralidade e se dizem neutros. Serão necessários alguns exemplos? Peguemos o sociólogo Durkheim, aquele que se dizia neutro e fez o elogio da divisão social do trabalho, da educação social contra o indivíduo egoísta, do capitalismo contra o socialismo e assim por diante. Mas podemos falar de outro sociólogo, Max Weber, que criticou a burocracia e falou do "desencantamento do mundo" que defendeu o indivíduo e sua ação com sentido contra a racionalização do mundo. Podemos também citar outros: Darwin e o valor da competição, da sobrevivência dos mais fortes, etc.; Adam Smith e o elogio da divisão social do trabalho e do indivíduo; e assim por diante. Os cientistas apresentam algumas valorações específicas em contraste com outros grupos sociais: a ciência e a técnica são transformadas em valores fundamentais, por eles. A ciência é axiológica por natureza. A técnica também, tal como colocou Marcuse (VIANA, 2007, p. 41).

A ciência e a tecnologia (ciência aplicada) se desenvolveram e se desenvolvem no seio da sociedade capitalista. A ciência é uma ideologia[244] carregada de significações que lançam uma cortina de fumaça ofuscando as razões que estão na sua base: proteger os interesses dos dominantes e perpetuá-los como classe, garantindo o poder de classe através desta inversão da realidade.

[244] Por ideologia entendemos uma sistematização da falsa consciência provocada pelos interesses da classe dominante que possui uma "base real", que, no entanto, é apresentada de forma invertida mas devido a isto não é pura falsidade, embora o seja predominantemente.

O conhecimento científico só vai aonde a classe capitalista permite, tal classe tem o poder de impor-se às demais classes, através do seu aparato repressivo, poder econômico e cultural. Quando um saber surge no seio da classe trabalhadora e tenta negar a hegemonia burguesa, esta última se arma para protelar seu poderio. A comunidade científica movimenta-se no sentido de negar o novo conhecimento ou então expropriá-lo, caso sua utilização seja vantajosa.

A ciência, assim como a filosofia na Idade Antiga e a teologia na Idade Média, são expressões dos interesses da classe dominante. Todas estas formas de conhecimento surgiram para legitimar uma rígida divisão social do trabalho. A filosofia (na Idade Antiga) foi expressão da cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. O trabalho manual era apenas para escravos e o trabalho intelectual para os homens livres. Esta cisão contribuía com a dominação da classe senhorial sobre as demais. O mesmo ocorreu no feudalismo, pois a teologia surgiu como justificativa do poder feudal e se baseava na idéia de que o clero era "iluminado" por Deus, e representava este na Terra. Aos servos, segundo esta ideologia, Deus dedicou o árduo trabalho manual e aos iluminados as "glórias de Deus", indicando para tais iluminados o papel de mediador entre os "impuros" e Deus. Tais ideologias, disseminadas nestes períodos, garantiram a hegemonia dos senhores de escravos e dos senhores feudais.

Hoje, no capitalismo, a ciência cumpre o mesmo papel: a esfera científica, através de um conjunto de ideias, práticas, etc., indica os caminhos mais prósperos e lucrativos para a classe dominante. O conhecimento é expropriado das classes exploradas e é organizado em rígidos sistemas fundamentados em métodos e técnicas que asseguram o seu controle e monopólio. Os resultados dos processos de conhecimento beneficiam fundamentalmente a classe dominante e só é permitido desenvolver conhecimento que não ameace a hegemonia desta classe. A comunidade científica reproduz, inclusive para garantir sua própria sobrevivência enquanto tal, os interesses da classe dominante.

Mas como negar as "grandes contribuições" realizadas pela ciência, tal como o crescimento da produção, as vacinas que contribuíram para reverter a mortalidade infantil, aumentaram a média de vida da população, saneamento das grandes cidades, aumento da produtividade, como negar os avanços da "revolução tecnológica" que diminuiu as distâncias e abriu novas perspectivas, como negar as contribuições da engenharia genética, da microeletrônica, enfim, como negar os avanços científicos?

Não há como negar estes feitos, mas é preciso saber com que objetivo e para quem servem. A produção de alimentos cresceu assustadoramente e hoje poderia alimentar toda a humanidade, mas isto não ocorre, pois o objetivo de tal produção não é o bem estar da humanidade e sim o lucro. As

empresas capitalistas produzem alimentos porque são mercadorias, dão lucro e é por isso que apesar de sua produção imensa ainda existem milhões morrendo de fome (estima-se, segundo organizações governamentais e ligadas ao poder, que sejam 800 milhões de pessoas que passam fome no mundo e cerca de 40 milhões no Brasil). O aumento da produtividade também tem como objetivo fundamental o aumento do lucro; a planificação urbana atende aos interesses do capital e até mesmo aquilo que é feito para os trabalhadores (políticas públicas), tal como coloca Claus Offe (1989), reflete o interesse em manter viva e trabalhando a força de trabalho, outro interesse do capital. Ou seja, as grandes conquistas da civilização burguesa, apoiada no desenvolvimento tecnológico e científico, erguem um edifício grandioso e imponente, mas que só é habitado pela burguesia e suas classes auxiliares, pois expressa seus interesses.

Também não há como deixar de destacar que, a despeito de todo este desenvolvimento científico que coloca novas possibilidades para a humanidade, hoje o indivíduo está praticamente isolado, impossibilitado - pelo peso do mundo mercantil, burocrático e tecnológico que lhe cerca - a viver integralmente, seja ele trabalhador, capitalista ou cientista, entre outros. A verdade é que a sociedade capitalista produz indivíduos infelizes e incompletos e os resultados do desenvolvimento científico e tecnológico contribuem para isolá-lo e não para completá-lo. Como já dizia Einstein ou "o mundo é uno ou é nada" (Apud. MAYOR & FORTI, 1998). Ou aprendemos como cientistas e seres humanos que somos responsáveis em unificar o mundo ou então seremos atores e expectadores da destruição em massa do mundo. Como disse Schneider (1978), é urgente transformarmos nossa resistência passiva ao capitalismo em resistência ativa, precisamos resistir ativamente para reverter o *status quo*. Não basta, como dizia Marx, interpretar o mundo, precisamos transformá-lo na radicalidade.

Referências

1. HABERMAS, J. **Ciência e Técnica Como Ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1988.
2. MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial**. 6ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
3. MAYOR, Federico & FORTI, Augusto. **Ciência e Poder**. Campinas: Papirus, 1998.
4. OFFE, Clauss. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
5. SCHNEIDER, M. **Neurose e Classes Sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
6. VIANA, Nildo. **Os Valores na Sociedade Moderna**. Brasilia: Thesaurus, 2007.

Simpósio temático 23
Fenomenologia e Formação

Coordenação: Adão Peixoto; Carlos Cardoso Silva

Comunicações

1. *A educação humanizadora personalistafenomenológica* - Mônica Ferreira Albernaz

2. *A fenomenologia, a crítica à razão e suas contribuições para a formação* - Adão José Peixoto

3. *Considerações a respeito da violência e da educação a partir da obra de Hannah Arendt* - Murilo de Camargo Wascheck

4. *O ensino da arte contemporânea: uma avaliação a partir das contribuições da fenomenologia* - Kelly Bianca Clifford Valença

5. *Alteridade na formação do cidadão* - Tatiana Modesto Pimenterel

6. *Estética fenomenológica: um breve percurso histórico* - Rita Márcia Magalhães Furtado

7. *Formação e racionalidade técnica: uma análise personalista-fenomenológica* - Patrícia Costa e Silva

8. *Ética e educação em Paul Ricoeur* - Lúcia de Fátima Ribeiro.

Simpósio Temático 23
FENOMENOLOGIA E FORMAÇÃO HUMANA

Adão José Peixoto
Faculdade de Educação/UFG
peixotoufg@hotmail.com
Carlos Cardoso Silva
Faculdade de Educação/UFG
carlos.cardoso27@gmail.com

O XXII Simpósio da Faculdade de Educação tem como tema "Ciência e Formação: Utopias e Desencantos" e pretende promover debates e análises sobre a complexa relação entre a produção do conhecimento científico e a formação humana. A relação entre ciência e formação tem se caracterizado como uma relação complexa, marcada tanto pela utopia, esperança e a possibilidade da afirmação da autonomia quanto pelo desencanto, desesperança e a possibilidade da alienação.

Com base nesse amplo e instigante tópico, propusemos o Simpósio Temático Fenomenologia e Formação Humana, objetivando apresentar as contribuições da fenomenologia para esse debate.

Falar de fenomenologia e formação humana é um desafio, sobretudo em uma época cada vez mais marcada pela ausência do humano, em que imperam a tecnologia, o consumismo, o imediatismo, a impessoalidade, a exclusão e o poder do capital. Época marcada pela crise de civilização, crise de valores, crise política, crise social, em uma sociedade que valoriza mais o ter que o ser.

Qual a contribuição da fenomenologia nesse contexto, quando se fala de ciência, formação, utopia e desencanto?

Para a fenomenologia, a formação humana se refere a uma ação de afirmação da humanização. Desde o nascimento biológico, as mais diversas formas de socialização não são garantias de sua efetivação. É necessária a existência processual de orientação do ser humano para sua formação, direcionada para o processo civilizatório.

A temática da formação humana entrou na pauta, em maio de 1935, em Viena, da conferência intitulada “A crise da humanidade europeia e a filosofia”, pronunciada por Husserl. Era um período de crise, época em que a sociedade sofria as imposições do poder capitalista e nacionalista-socialista. As manifestações racistas e as perseguições se tornaram uma realidade para as pessoas, sobretudo para os judeus, que sofriam preconceitos e eram perseguidos politicamente.

De certa forma, vivenciamos essa situação na atualidade, com a exploração econômica, as guerras, as intolerâncias religiosas, políticas, de gênero, de raça e de desrespeito às diversidades humanas.

A situação da Europa, dividida pelos nacionalismos belicistas, transformou o território europeu em campo de extrema violência, em que imperava a visão totalitarista que provocou o surgimento do nazifascismo. As ações de controle e poder sem limites levaram a Itália, sob o comando de Benito Mussolini, e a Alemanha, com Adolf Hitler, aos maiores atos de barbárie a que o mundo contemporâneo assistiu: genocídio, execuções sumárias, mutilações físicas, esterilização em massa, perseguições por raça, credo religioso, ideologia política, isolamentos e trabalho forçado em campos de concentração nazistas.

Registrou-se uma violação total dos direitos humanos, sobretudo os direitos das pessoas e grupos contrários ao regime nazista ou que representassem alguma divergência aos seus líderes e simpatizantes. Nesses grupos estavam inclusos trabalhadores urbanos e rurais, bem como suas lideranças e representantes de sindicatos de qualquer categoria profissional, mulheres, negros, judeus, outras etnias e minorias religiosas, crianças, adolescentes, idosos, professores e alunos universitários.

Essa barbárie, violação de direitos, desvalorização da vida e da existência humana, segundo Husserl, anuncia a crise da humanidade europeia. Trata-se de uma crise espiritual, em que o homem, que é racional e deveria usar a razão em benefício da humanidade, utiliza-a contra o gênero humano. A razão que nega o humano é irracional. O que acontecia na Europa era a desumanização da sociedade em sentido literal. Assim, segundo Husserl, está-se diante de uma crise de civilização. É uma crise espiritual do ente europeu. Uma crise da Europa como ente cultural, crise negadora da dimensão humanizadora. É a identidade europeia inautêntica personificada no capitalismo, no socialismo ditatorial e em outras formas de poder autoritárias que buscam preservar os interesses do capital, a manutenção do poder, a afirmação do espírito objetivista e cientificista, a manutenção da exclusão social, o consumismo, o individualismo e a banalidade da vida humana. É o processo de instrumentalização da razão que Husserl chama de objetivismo.

Essa racionalidade instaurou uma profunda crise na civilização europeia, assolada por guerras, preocupação desmedida com a acumulação de capital, profundas desigualdades sociais. Diante da catástrofe para a qual caminhava a Europa, Husserl se posiciona:

> [...] a exposição de 1935 (Krisis...) é precisa e sintomática, revelando o que estaria no contraponto de toda busca da fenomenologia: *crise*. Crise da humanidade européia, bem esboçada na catástrofe "autofágica" de 1914 a 1917. Mas mesmo antes, afiguram-se pressentimentos, com os quais os filósofos, ao modo dos artistas, se envolvem *in profundis*, algo de um *tremor* e grande *temor* existencial e cultural – bem expresso no racismo e preconceitos variados, no purismo e racionalismos, que são como que pontos aglutinadores de *reações* por parte de uma humanidade que tenta desesperadamente se afirmar contra o seu estranhamento, sua dispersão, o seu *outro*. (Apud PELIZZOLI, 2002, p. 24).

Pelizzoli (2002, p. 25) ainda acentua que o pressentimento de Husserl era não só em relação ao presente, mas ao futuro da humanidade ocidental:

> Assim [...] o que está em jogo, na verdade, [é] o presente e o futuro de toda a grande tradição do pensamento ocidental. [...] estamos submersos num dilúvio de propostas ingênuas e exaltadas de reformas. Para ele, está em questão não só o destino da filosofia, mas da Europa, da humanidade, na medida em que a primeira é a sua raiz, seu centro, seu sentido teleológico último, o sentido que a razão tomou punho. Definitivamente, a flexibilidade e relativização paradigmática que se espraiava nas várias pulverizações dos cânones da racionalidade ocidental, abalando sua orientação, e, em especial, a ameaça dos *irracionalismos*, tudo assustava Husserl e era motivo para buscar uma superação e um resgate. Na verdade, trata-se de *restaurar o sentido* maior do progresso da razão, das luzes mesmas, expressas em especial no racionalismo e nas filosofias da consciência com base no *cogito*; o final da Crise [...] é sintomático, ao buscar resgatar o racionalismo de seu "fracasso aparente". A superação em jogo não se daria por um novo golpe de progresso técnico ou nova modalidade de cultura para o futuro, mas pelo retorno a *uma instância mais originária de sentido*, iniciando pela suspensão do objetivismo e naturalismo reinantes, que estavam pretensamente a solapar a instância do espírito. (Grifo do autor).

Na expectativa de ver solapada toda a instância do espírito filosófico, diante do racionalismo excessivo, tecnicista e cientificista, que era uma forma de irracionalidade, Husserl busca restaurar o sentido maior do progresso da razão, das luzes mesmas, isto é, um retorno da razão à consciência com base no *cogito* humanizado. Era a volta ao sentido originário do pensar, contra o psicologismo, o empirismo, o naturalismo e o positivismo vazio de humanidade, ou seja, orientações teóricas voltadas somente para o progresso técnico e cientificista que impunham ao homem a cultura do tecnicismo, do cientificismo, burocratismo e capitalismo. Com esse espírito objetivista e pragmatista a filosofia se distanciou do *Lebenswelt*, do mundo vivido, da atitude crítica e questionadora. É por isso que Husserl propõe que a filosofia e as ciências se voltem para as coisas mesmas, para o seu estado originário e antipredicativo, para apreender o seu verdadeiro sentido.

Husserl, na conferência de 1936, considerada o seu verdadeiro testamento filosófico, afirmava:

> Nesta conferência quero ousar a tentativa de suscitar um novo interesse para o tão freqüentemente tratado tema da crise européia, desenvolvendo a idéia histórico-filosófico (ou o sentido teleológico) da humanidade européia. Ao expor a função essencial que, neste sentido, tem a exercer a filosofia e suas ramificações, que são nossas ciências, a crise européia também ganhará uma nova elucidação. (HUSSERL, 2002, p. 65).

Para Husserl, era inconcebível que a Europa, berço da razão crítica e humanizadora desde os gregos antigos, negasse a dimensão da vida como estava ocorrendo. Por isso, Husserl (2002, p. 66) alertava para a importância de dirigir-se o olhar "da corporeidade humana para a espiritualidade humana". A filosofia e as ciências, ao se distanciarem do *Lebenswelt*, se distanciaram do mundo humano, se fecharam no mundo das doutrinas, mundo das interpretações, do já dito, e esquecera-se

de sua finalidade. Portanto, a crise da humanidade europeia era uma crise do pensar e da orientação da ação, da intervenção do homem no mundo.

> As nações européias estão enfermas. Diz-se que a própria Europa está em uma crise. Não faltam curandeiros. Estamos submersos num verdadeiro dilúvio de propostas ingênuas e exaltadas de reforma. Mas por que aqui as ciências do espírito, tão ricamente desenvolvidas, não prestam o serviço que as ciências da natureza cumprem excelentemente em sua esfera? Aqueles que estão familiarizados com o espírito das ciências modernas poderão responder sem dificuldade: a grandeza das ciências da natureza consiste em elas não se conformarem com uma empiria sensível porque, para elas, toda a descrição da natureza só é uma passagem metódica para a explicação exata, em último lugar, físico-química. Os mesmos opinam que as ciências "meramente descritivas" nos prendem às finitudes do mundo circundante terreno. Mas a ciência da natureza matemático-exata abrange, com seu método, as infinitudes em sua efetividades (*in ihrer Wirklichkeiten*) e possibilidades reais (*und realen Möglich-keiten*).

A esse cenário de crise e de enfermidade, como o considerava, o pensador reagiu e teceu severas críticas ao modelo e às concepções de ciências vigentes na época. Com base nessa concepção, a ação da Fenomenologia será a de evidenciar a razão por meio das suas vivências, experiências, tradições. Vincular o mundo da vida à consciência é extraí-lo da penumbra, é tirá-lo da opacidade de uma realidade, em si estranha, e subordiná-lo à claridade da razão e ao domínio da liberdade. Perante a razão e a liberdade, o sentido não poderá perder-se na história, porém deverá tornar-se cônscio para refletir filosoficamente, bem como restabelecer o sentido da História. É fundamental perceber que o sentido não está dado de maneira antecipada; ele é a razão não aparente que se procura na experiência humana e na reflexão filosófica e científica sobre essa experiência. Portanto, o retorno à subjetividade constitui o retorno ao mundo, o *a priori*, o dado, isto é, ao mundo da vida, ao mundo subjetivo.

O mundo-vida, a partir da perspectiva fenomenológica, expande-se em esperanças espirituais, apresenta um espaço para novas ideias e propicia possibilidades de constituição de um mundo novo. Essa ocorrência acontece, principalmente, pelo fato de a Fenomenologia ser essencialmente provocadora do reexame dos problemas que, supostamente, já se apresentavam como resolvidos. A concepção fenomenológica provoca um novo olhar sobre os mesmos fatos, as mesmas coisas, os mesmos problemas, com atitude de reflexão, repensando, reelaborando, reconstruindo os dados fundamentais que estão intrinsecamente voltados para o mundo da vida.

Então, na perspectiva husserliana, o resgate do mundo da vida é a volta ao princípio de humanidade constante do ser humano. Ao perceber a sua dimensão de humanidade, o homem liberta seu espírito, princípio fundamental para o exercício do pensamento, isto é, do ato de pensar.

A atitude fenomenológica possibilitará ao ser humano compreender o mundo de forma dinâmica e mutável, e não de forma engessada por uma visão de mundo idealizada. Possibilitará, por conseguinte, perceber os fundamentos utilizados pelo mau uso da ciência, da técnica, da razão e do

capital e contribuir, em contrapartida, para a afirmação da humanidade plena que o ser humano almeja. É essa possibilidade de reflexão que a fenomenologia propõe ao exercitar, a partir do mundo da vida, um novo universo de compreensão, interpretação e orientação que modificará a relação do sujeito com o mundo. Por isso, para Husserl, a fenomenologia é a busca para o sentido da existência.

Diante do exposto, podemos perceber a visão de educação como formação humana para Husserl, que passa pelo rigor intelectual e estende-se ao mundo-vida, isto é, à sua dimensão acadêmica e humana. O pensamento de Husserl apresenta um caráter pedagógico, formativo, pois expressa tanto uma preocupação com o rigor e o método quanto com a questão do humano. A vida de Husserl apresenta posições fundamentais sobre o homem, a razão e a vida, as quais o levaram ao enfrentamento do regime nazista que anulava o ser humano em defesa de um ideal totalitário.

O combate ao nazismo, ao fascismo e ao capitalismo feito por Husserl foi de denúncia e resistência ao mal que essas formas de poder causavam à humanidade. Ao destituir o homem da sua condição de ser, da sua capacidade de pensar e refletir com base em sua vivência, em sua experiência, em seu mundo-vida, essas formas de poder negavam ao homem a sua condição essencial para a existência: a sua humanidade. Husserl instaura, então, uma dimensão pedagógica de resistência do sujeito ao mundo de banalização da existência que se fazia presente, naquele momento histórico.

A ação de resistência ao ideal totalitário é um retorno do humano ao mundo da vida. Era um apelo à razão filosófica, um apelo à capacidade do homem de se orientar pela sua consciência interna e não por uma consciência externa, ou seja, perceber o mundo a partir da sua razão e não pela razão imposta por uma visão totalitária. É uma ação pedagógica de busca da verdade, é o "conhecer-te a ti mesmo", lema do templo de Delfos, na Grécia antiga. Essa busca se faz pela reflexão e ação, é uma volta ao que foi pensado de forma irrefletida para orientar a intervenção humana. Daí o surgimento do lema husserliano à volta "às coisas mesmas" por meio de uma consciência que visa a algo, pelo caráter da intencionalidade de que "toda consciência é consciência de alguma coisa". Esta é uma dimensão pedagógica fundamental para o processo ensino-aprendizagem, dada a intencionalidade em direcionar a consciência para essa finalidade.

O ato de enfrentamento e resistência de Husserl apresentava a possibilidade de o homem resistir ao pensamento imposto, à razão totalitária, e tornar-se sujeito da sua ação, da sua condição de ser humano. Conforme Kelkel e Schérer (1954) e Merleau-Ponty (1999), Husserl se preocupava com a questão do ser e como o ser compreendia a realidade dada pela consciência; porém, o seu pensamento apresentava um caráter formativo, pedagógico, radical (ir à origem) e rigoroso, fundamentado pelo método fenomenológico.

Como condição de revelação do mundo, a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério deste e o mistério da razão. A partir do resgate da categoria de *Lebenswelt*, é admissível restaurar os diferentes mundos: docente e discente, sujeito e consciência, razão e emoção, objetivo e subjetivo. Compreender o significado de cada um e contribuir para um projeto de educação orgânico e coerente com as aspirações de formação humana voltada para a autonomia, logo, significativa e emancipadora. Por isso a categoria *Lebenswelt* é uma referência importante de análise e imprescindível para Husserl na constituição do pensamento fenomenológico e do pensamento pedagógico em toda sua obra. Dessa forma, o pensamento de Edmund Husserl ratifica a sua importância para o conhecimento humano na idade contemporânea.

O mundo globalizado neoliberal se mostra a cada dia mais tecnicista e cientificista, esvaziado de humanidade, tal como a Europa em que Husserl viveu. No presente, em nome do capital, de uma ciência e uma visão tecnológica, estamos cada vez mais distantes do humano, da dimensão ontológica do existir. Estamos em crise, ou seja, vivenciamos o aprofundamento da crise da humanidade europeia, que é a crise da humanidade ocidental, isto é, a crise da desumanização.

Vivemos, novamente, um racionalismo tecnológico que leva o homem à irracionalidade em relação ao ser e ao existir, como pessoa, como humanidade. Estamos perdendo a razão, a racionalidade como condição humana de ser e de existir para o desenvolvimento de um irracionalismo vazio, calculista, preso a valores fúteis e externos à vida, distantes fisicamente e próximos pela tecnologia. Porém, esse mesmo homem sente-se angustiado e perplexo diante da existência, movido por ganância econômica, poder político e cada vez mais individualista e solitário em sua humanidade.

A fenomenologia pode permitir a compreensão do processo de educação e formação humana. O processo de ensino deve ser formativo não na medida em que "conforma" ou molda, mas no sentido em que indica uma trilha de cultura humana já percorrida e que deve abrir para as possibilidades de novas trilhas. Aí a ideia de formação carrega o sentido de fazer-se, de construir-se nas e a partir das relações humanas já dadas e em processo. Em devir. O empreendimento aqui principiado é uma solicitação para continuar a filosofar a respeito. Um convite aos professores, estudantes e às pessoas em geral para refletir fenomenologicamente sobre as ações do homem no mundo. No momento histórico em que vivemos, marcado pelo drama de milhões de refugiados, que colocam em risco a própria vida para fugir das guerras, da intolerância e da fome, assim como da escalada cada vez maior da acumulação do capital às custas da miséria, da fome, do desemprego, e da falta de ética na gestão da coisa pública, talvez seja uma importante contribuição para a educação problematizar os atuais problemas enfrentados pela humanidade.

Portanto, o presente Simpósio Temático traz as seguintes comunicações: 1) A educação humanizadora personalista-fenomenológica – Mônica Ferreira Albernaz; 2) Formação e racionalidade técnica: uma análise personalista-fenomenológica – Patrícia Costa e Silva; 3) Ética e educação em Paul Ricouer – Lúcia de Fátima Ribeiro; 4) Considerações a respeito da violência e da educação a partir da obra de Hannah Arendt – Murilo de Camargo Waschеck; 5) Estética fenomenológica: um breve percurso – Rita Márcia Magalhães Furtado; 6) Alteridade na formação do cidadão – Tatiana Modesto Pimentel; 7) O ensino da arte contemporânea: uma avaliação a partir das contribuições da fenomenologia – Kelly Bianca Clifford Valença e 8) A fenomenologia, a crítica à razão e suas contribuições para a formação – Adão José Peixoto.

Referências

1. HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.
2. KELKEL, L. Arion; SCHÉRER, René. *Husserl*. Tradução de Joaquim João Coelho Rosa Lisboa, PT: Edições 70, 1954.
3. MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. são Paulo: Martins Fontes, 1999.
4. PELIZZOLI, Marcelo Luiz. *O eu e a indiferença*: Husserl e Heidegger. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002 (Coleção Filosofia, v. 150).

01

A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA PERSONALISTA-FENOMENOLÓGICA

Mônica Ferreira Albernaz
Programa de Pós Graduação em Educação – FE/UFG

Esta comunicação propõe discutir a relação entre a filosofia personalista-fenomenológica de Mounier e a formação humana. A metodologia que utilizamos foi a análise fenomenológica das principais obras deste pensador e obras de comentadores do seu pensamento.

A fenomenologia "é uma filosofia, um método e também um estilo de vida intelectual, aberto para a vida, para a significação das coisas, para valorização do humano, da ética e do diálogo" (PEIXOTO, 2003, p. 30). Esta abordagem consiste na busca pela superação da dicotomia entre sujeito e objeto, entre homem e mundo.

É a unidade dialética formada entre o objeto e o sujeito, resultante do modo intencional da percepção original, que ocorre por meio da intuição em "sua efetividade carne e osso" (HUSSERL, 2006, p. 69). É o vivido e vivente, que por meio da experiência da subjetividade adquiriu a doação de sentido. Os fenômenos psíquicos e físicos comportam uma intencionalidade, e estes podem ser percebidos na relação noético-noemática estabelecida pela pessoa com a realidade. É por meio da consciência que se constroem os significados. Assim, nasce a exigência de se considerar o sujeito pensante na reciprocidade com o objeto.

O humanismo personalista de Mounier (2004, p. 48) abarca a compreensão de um projeto de libertação do homem, "em um contínuo renovamento", em contínua conversão e criação, de modo emancipatório, que tem a pessoa como centro de todas as ações econômicas, políticas e sociais praticadas em comunidade de pessoas.

Para se compreender essa humanização do homem, é necessário perpassar a tríade do volume total do homem, desenvolvimento pleno do homem – encarnação, vocação e comunhão –, caracterizada pela estrutura do universo pessoal em processo histórico. Nessa perspectiva, se dá o que Mounier (1990, p. 586) chamou de uma resposta metafísica a um chamamento metafísico, pois, a metafísica se mostra, no chamado-resposta, como uma evocação para que o homem se eleve a si mesmo em direção àquilo que está acima de si em engajamento.

O humanismo de Mounier tem como lugar de partida o homem concreto, a pessoa encarnada e, dialeticamente, o chamado à interioridade e à exterioridade por meio da vocação que se desdobra na comunhão, na aprendizagem do *nós* mediada pelo *Tu*. Assim, nesta formação humanizadora, observaram-se três princípios formativos interligados no pensamento de Mounier. Dois deles são o

Realismo Espiritual (pensamento-linguagem-compromisso) e a Formação e Cultura, que se interligam evocando o terceiro: o Afrontamento-Engajamento.

Há na filosofia de Mounier um conceito de pensamento vinculado à linguagem e ao compromisso, que devem ser compreendidos dentro da estrutura do universo pessoal como categorias de humanização. O pensamento é compreendido por Mounier (2003b) a partir do realismo espiritual que está em contraposição ao materialismo e ao espiritualismo. O autor esclarece a relação pensamento-matéria- realidade espiritual da seguinte maneira:

> Os homens não são nossos únicos semelhantes. Além deles e da matéria conhecemos um terceiro elo da sociedade, todavia mais íntimos, que é o que nos liga à realidade espiritual. É um domínio que se transformou o governo de nós mesmos, um companheiro após os méritos de uma longa familiaridade. (MOUNIER, 2003b, p. 39-40).

Nesse processo, o conhecimento se dá na relação eu, objeto e realidade espiritual por meio do terceiro elo, que são os valores espirituais. Para o autor, o conhecer não é neutro, há um permear valorativo intencional. Para explicar como se configurou, historicamente, a compreensão da construção do pensamento a partir do realismo espiritual, Mounier (2003b, p. 40) respondeu à seguinte pergunta: "O movimento está em nós, ele completou fora de nós?".

A discussão posta, pelo autor, consiste em uma crítica aos planejamentos e metas que se propõem ao conhecimento. Nesse sentido, o objeto é para o movimento de conhecer o próprio medo projetado, o desejo de conforto. "O pensamento é para si o seu próprio objeto, ele encontra nada, termina os seus limites provisórios, é pura imanência" (MOUNIER, 2003b, p. 40). O autor critica a dificuldade de se sair de si mesmo, como se pode notar:

> Quando a inteligência em seus próprios esforços é incapaz de perceber a revelação de outro do que em si, pode-se perguntar se a culpa não é mais geral, se não devemos buscar primeiro o porquê dessa incapacidade de sair de casa, em uma ignorância mais radical da presença e do amor do mundo dos homens. (MOUNIER, 2003b, p. 40).

Para o autor é necessário ensinar o homem a sair de si mesmo para o que está para além dele mesmo. No primeiro momento da saída de si mesmo, ocorrem resistência e hostilidade ao que o espírito revela ser, em presença suave. Nesse momento, se dá o que Mounier chamou de o encontro, ou seja, a percepção da presença real de ser e de seres, o face a face. Ocorre a percepção de que conhecer é um trabalho a dois, nunca solitário.

O segundo momento do ato de conhecer é o elevar espiritual. Nele ocorre um distanciamento em espaço, porém uma unificação na mente, a qual, vivendo uma recusa à atividade imaginativa, percebe nesta distância a presença do real. É o que Mounier (2003b) chamou de corpo universal. Ele

mantém a realidade das pessoas na realidade da comunhão universal, que consiste na rede da metafísica da presença, compreendida como força ascensional – temporal e contínua – que é unificante, de modo relacional, em transcendência axiológica: é uma rede de contato que gera a característica de um inteiro, de um todo humanizante. Ela comporta os valores comuns "como destino da humanidade", que é o que nos liga à realidade espiritual (MOUNIER, 2003b, p. 41).

O termo "rede da metafísica da presença" pertence à compreensão da metafísica da pessoa, no personalismo de Mounier. A presença pertence à pessoa, em força ascensional, como valor absoluto, em unificação do universal no mundo pessoal e em permanência aberta. A metafísica da pessoa, que é pessoal e comunitária, se configura em uma rede de elementos conectados pertencentes à estrutura pessoal – existência incorporada, comunicação, conversão íntima, afrontamento, liberdade em condição, eminente dignidade e compromisso –, que a compõe de modo unificador em totalidade de volume, comprimento, largura e profundidade, que constituem a corporificação da encarnação, da vocação e da comunhão.

A rede da metafísica da presença é a realidade espiritual, que se corporifica na produção cultural como corpo universal, a rede de contato. Assim, o elevar-se espiritual como segundo momento do conhecer é, para o personalismo, quando se dá a produção cultural, como atividade subjetiva.

Para Mounier (2003b), a rede da metafísica da presença é possibilitada pela própria natureza humana em sua capacidade de instituir vínculos interpessoais, "que permitem a universalidade humana e a comunidade de destino na História" (SEVERINO, 1974, p. 139). O elevar-se espiritual, a percepção da presença exige profundidade no processo de conhecer. Assim, segundo Mounier (2003b, p. 41), ao perceber-se no mundo – "a presença do real de ser e de seres" –, cabe ao homem a decisão de restaurar ou não a si mesmo e ao mundo, ou seja, a decisão de personalizar-se ou não.

Ao perceber, o homem na sua totalidade – encarnação, vocação e comunhão – é acionado a responder. No momento de percepção do real, pode ocorrer a tomada de consciência, que implica uma parada ativa. Para Mounier (1993, p. 286), "esta parada não é um fim em si mesmo", mas é condicionada a uma ação que mostra qualidade.

A tomada de consciência, para o autor, pode ser descrita como um ato de consciência exigente, pois solicita do sujeito que ele reúna toda a sua força para "bloquear pendências vitais", no sentido da quebra do fluxo da impessoalidade, e que examine com rapidez uma situação completa, triunfe sobre as múltiplas resistências, forme um juízo, que tome uma decisão e comece a executá-la. Para ele, a tomada de consciência é um combate. Assim se dá a exterioridade do ser em ato; condicionada

a uma reflexão, à interioridade; que faz a ação mais perfeita em qualidade, na presença do "amor do mundo dos homens" (MOUNIER, 2003b, p. 40).

O conhecimento, na perspectiva do realismo espiritual, parte de um ser em uma realidade local situada em comunidade. É o sentido do *eu* no *Tu*, ambos constituídos pelo *nós* e perpassados pelo processo de conhecer. O conhecimento pertencente a um ser encarnado e dotado das implicações da existência incorporada e da liberdade em condição, bem como do próprio ser vocacionado, pois o ato da consciência exigente requer o sentido da eminente dignidade e do compromisso em comunidade. É na existência encarnada que se dá a ação do chamamento a um contínuo restaurar-se no-mundo-com-o-outro, ou seja, ao "acabamento do ser que é a vida pessoal" (MOUNIER, 2004, p. 37).

Assim, Mounier (2003b, p. 29) responde que "o movimento está em nós, ele se completa fora de nós". O "em nós" e o "fora de nós", na relação da construção do conhecimento, chamam à necessidade do recolhimento. O ato da tomada de consciência, a parada ativa, perpassa o despertar da pessoa. A garantia do despertar a pessoa é o movimento de saída de si mesma, na direção da "presença do real de ser e de seres". Este movimento caracteriza o realismo espiritual, e para alcançá-lo é imprescindível ir ao mais profundo por meio do recolhimento.

No recolhimento, há uma linguagem interior, em que o eu fala consigo mesmo mediado pelo objeto exterior e internalizado nele por meio da experiência, que é "a dialética interioridade-objetividade" (MOUNIER, 2004, p. 65). Desse modo, "[...] a pessoa é ela própria diálogo, na tensão entre liberdade e engajamento" (MOIX, 1968, p. 35), que consiste em ir ao objeto, sair de si mesmo, na garantia de si e em um movimento de voltar-se, mediante o objeto, se perguntando: como posso me comprometer com o mais humano? Ou seja, como posso ascender à realidade espiritual? Aqui, se mostra uma metafísica da linguagem pessoal, como chamamento e resposta, na relação interioridade, exterioridade e transcendência.

Desse modo, a ética da inteligência, como método de acesso ao espiritual, se apresenta em um duplo compromisso para com a fidelidade, para com o *eu* e para com o real, visto que "o dever do compromisso se desdobra no que diz respeito às realidades a que uma pessoa está consagrada, um dever de *fidelidade* com" (MOUNIER, 1992, p. 380). Esta ética se põe como elemento constitutivo no recolhimento, pois é na perspectiva do potencial de personalização em que se põe a relação eu, objeto e conhecimento, e há um engendrar pessoal e um conhecimento do real que se dão de modo implicado e que configuram o eu-no-mundo-com-o-outro, no vir a ser mais humano.

No processo de conhecer a partir do realismo espiritual, Mounier (1992) aborda o acontecimento, ou o evento real que nos seres humanos provoca uma série de sentimentos e ações.

"Os acontecimentos, segunda sociedade detrás da sociedade dos homens, oponentes mais fortes as nossas mudanças ao primeiro entusiasmo em ser" (MOUNIER, 1992, p. 203). O acontecimento é a revelação de todo elemento estranho, seja ele oriundo da natureza ou do próprio homem, que promove um encontro do universo exterior com o universo pessoal. Existem acontecimentos que conduzem o homem a lugares para os quais ele não sabe ir. Isso é o não planejado, o não esperado, que provoca no homem um ato de repensar a existência, um impulso a transfigurar, algo como o não saber aonde ir, em um entrecruzamento de caminhos. "A revelação do universo, aqui também, termina em doação" (MOUNIER, 1992, p. 205). O acontecimento pede um repensar que impele à busca de solucioná-lo de modo humanizante.

O acontecimento promove a renúncia do eu que busca significado, que busca compreendê-lo e compreender a si mesmo em seu percurso de vida com os outros. No acontecimento se dá o encontro, que promove o afrontar que permeia a relação de conhecer, pois resiste ao real. Ocorre, então, uma luta no processo de conhecer que se mostra em dialética contínua: encontro, afrontar, interiorizar, significar, e exteriorizar em movimento de rupturas, o que ocorre em razão dos vínculos pessoais para com o tempo, o espaço e a história.

> O conhecer a partir do realismo espiritual diz respeito ao elevar-se da horizontalidade do ser humano, um elevar-se a partir das condições de encarnação, que caracteriza união com o mundo espiritual. Este elevar-se espiritual consiste em uma rede de distância que entra em acordo e em desacordo de seres que compartilham da realidade da comunhão universal. O encurtamento de distâncias se mostra na comunhão universal, pois, "a unidade a uma distância [...]. Esta separação espiritual entre os seres, [...] é a dupla condição de solidão em que cada um se eleva verticalmente [...]. Toda uma política e toda uma moral se condensam nesta metafísica". (MOUNIER, 1992, p. 201).
> Aqui, o autor discorre sobre a união com o mundo espiritual, que pode ser caracterizada como realismo cultural e que se mostra como a manutenção da realidade das pessoas na realidade da comunhão universal. Este manter se deve à metafísica da pessoa implicada política e moralmente, em que se põe a humanização do homem. O condensar na metafísica ou o manter a realidade não significa prisão, "é movimento combatente [...]. A experiência demonstra que não há valor que não nasça da luta" (MOUNIER, 2004, p. 90).

Para o autor, a formação personalista caracteriza-se pela "formação da pessoa no homem e do homem nas exigências individuais e coletivas do universo pessoal" (MOUNIER, 2004, p. 133). Mounier compreende a formação como processo de se criar condições – meios e situações – para o despertar da pessoa, uma vez que esta pertence à esfera do espiritual e que sua formação perpassa seu despertar. Desse modo, é a partir do realismo espiritual que se promove o despertar da pessoa. Este é o sentido humanizante da comunidade.

A ação da comunidade é ético-política, que visa a garantia das possibilidades de a pessoa acessar ao máximo a forma de subsistência, as particularidades para a sobrevivência, a estabilidade e a permanência da preservação de sua vida, bem como a construção da sua própria independência. A

comunidade, para Mounier (1992, 2004), abarca a família, grupos comunitários, sindicatos, associações, clubes, instituições de ensino e instituições governamentais.

Outro elemento importante, no processo civilizatório proposto por Mounier (1992, 2004), é a perspectiva do acabamento da vida pessoal. O *eu*, no pensamento personalista, é um ser a ser construído, a se autoconstruir continuamente. O *eu*, aqui, é a pessoa. Esta autoconstrução se dá mediante a afirmação pessoal movida pela dialética da existência incorporada na interiorização-exteriorização. Os processos que possibilitam a afirmação do *eu* são abordados, por Mounier, na estrutura do universo pessoal, onde se destaca, porém, a implicação do sentido do chamamento para a libertação da humanidade. Este sentido só é possível mediante o *eu-Tu-no-mundo*, que se desdobra na valorização do *eu* como ser absoluto.

O recolhimento é um movimento em equilíbrio da vida de interioridade e exterioridade na constituição da vida pessoal. Os momentos de recolhimento são constitutivos do ser pessoal, pois, por ser a pessoa espiritual, ela pertence à esfera de uma vida de interioridade. "O recolhimento liberta-nos desta prisão das coisas" (MOUNIER, 2004, p. 65).

Por ser o homem um ser que se questiona, Mounier (1992) esclarece que as perguntas se instalam no *eu* constituindo os processos de escolhas que se implicam no recolhimento e se apresentam como afirmação pessoal. O *eu* existente é um *eu* que se incomoda. O sentido posto para o *eu* no recolhimento é de libertação.

O diálogo é outro importante elemento formativo presente no pensamento personalista de Mounier (2004). Dialogar é ação em pronúncia do *eu* no *Tu*, constitutiva do nós. Foi o que Mounier chamou de "fato primitivo". É abertura para o outro, é saída de si, é compreender, é assumir, é dar, é ser fiel a si e ao outro em continuidade, pois "quase se poderia dizer que só existo na medida em que existo para os outros" (MOUNIER, 2004, p. 46).

Já a compreensão de educação escolar em Mounier (2004, p. 111) perpassa a ação cultural no sentido formativo das experiências vivas em comunidade e, ainda, para ele, a educação personalista deve ser conduzida "para uma cultura da ação". O âmago desta proposta formativa, o despertar da pessoa, está na cultura. A ela deve-se o vínculo axiológico no processo histórico de desenvolvimento de comunidades de pessoas de modo engajado, em transcendência ao mais humano.

A educação personalista é apresentada pelo autor, a partir de princípios norteadores, tendo como base binomial a liberdade e o compromisso, a qual, visa fomentar o surgimento da pessoa capaz de viver e comprometer-se como tal, no uso de sua liberdade e responsabilidade, sendo estes processos desenvolvidos de forma gradual. Desse modo, Mounier (2004, p. 133) esclarece a seguinte pergunta: qual é o fim da educação? "Este não consiste em *fazer*, mas sim em *despertar* pessoas. Por

definições, uma pessoa suscita-se por apelos, não se fabrica domesticando. A educação não pode ter como fim moldar a criança ao conformismo [...]: a criança é sujeito."

O segundo princípio afirma que a atividade da pessoa é liberdade e conversão para a unidade de propósito e fé. Segundo o autor, "[...] uma educação baseada na pessoa não pode ser totalitária, material, ou seja, extrínseca e obrigatória", pois há necessidade do espaço para a pessoa exercer a liberdade e a conversão (MOUNIER, 2003a, p. 71). Nesse sentido, não pode haver uma educação neutra, pois "o espírito que conhece não é espelho neutro", já que envolve concepções e atitudes diante da vida (MOUNIER, 2004, p. 93).

Para o autor, a educação é um processo tensional entre a liberdade e o compromisso em uma pessoa, que se entrelaçam, ligando todos os envolvidos nesse processo vivencial contínuo de formação. As pessoas são tensionadas em suas liberdades pelo compromisso formativo do despertar. O encontro, aqui, propiciado pela ação cultural, alimenta o drama da liberdade e da conversão em compromisso. Nesta dinâmica, educar é tensão entre dois polos: o político e o profético, que se mostram na ação cultural, em compromissos. Desse modo, a teoria do compromisso da educação é perpassada pelos polos políticos e proféticos.

O acabamento pessoal é tensionado pela liberdade e pelo compromisso, o qual não pode ser utilizado para esse ou aquele fim, uma vez que "o homem só atingirá plenamente os pontos aonde, inteiro, chegar" (MOUNIER, 2004, p. 64-65). Como se chega inteiro? Promovendo a tomada de decisão, o desenvolvimento da vocação e a comunhão em liberdade comprometida.

No terceiro princípio, a criança deve ser educada como pessoa, "pelas formas de julgamento pessoal" (MOUNIER, 2003a, p. 74) e compromisso pessoal de aprendizagem livre. "Mas se a educação é um aprendizado da liberdade, é precisamente porque não encontra a forma desde o seu começo" (MOUNIER, 1992, p. 657). Aqui, há a influência gradual do adulto sobre a criança. A autoridade nasce das relações; primeiramente as familiares, depois as comunitárias.

Mounier criticou a educação que sufoca ou extirpa a luta de força, pois, a aprendizagem da liberdade implica lutas, pois a pessoa é resistência, é afrontamento em liberdade. Nessa direção, aprender a liberdade implica pronunciar "eu" de modo relacional. "Ser [...] é também afirmar-se" (MOUNIER, 2004, p. 71). Dizer "eu" requer uma organização, uma técnica, uma metodologia que afirme a pessoa em sua vocação fundamental, a qual é fazer escolhas e ser responsável por elas, em comunidade.

Mounier (1992) defende a educação pluralista, por ser ela ação cultural, dadas as existências de diversidades das famílias e comunidades espirituais. Para Mounier (1992), nos anos iniciais, faz-se necessário um currículo que forme para aprender a viver – vivência de escolhas e compromisso

pessoal. Este currículo diz respeito a uma compreensão de pessoa encarnada, tendo a dignidade da pessoa como valor fundante e constituinte. O valor da dignidade humana é princípio da educação personalista pluralista, o qual deve ser o companheiro de e após uma longa caminhada.

A educação personalista solicita do educador que esteja sempre em mudança, se reinventando e reinventando sua prática pedagógica. Se, nas séries iniciais, Mounier propõe o aprender a viver, a partir da encarnação, como elemento constitutivo do currículo, nas demais séries, ou fases escolares, o foco da educação cabe à compreensão dos elementos formativos da vocação e da comunhão pertencentes à estrutura do universo pessoal.

Mounier (1992) entende que a rede da metafísica da presença, como força ascensional unificante em transcendência axiológica de modo relacional, se corporifica na produção cultural como corpo universal, que é o próprio realismo espiritual. A cultura como processo de humanização é movimento de liberdade. Ela é ato criativo e em comunidade.

É nesse sentido que se põe, em processo histórico de humanização, um projeto de libertação humana mediado pela cultura. É na cultura que se deve propiciar ao homem um novo hábito de ser pessoa que a propicie a percepção dos problemas humanos do ponto de vista do bem da comunidade e que possibilite ao homem condições para se tornar mais humano.

A cultura passa a ter como característica a resistência, a não alienação. É um movimento a partir de dentro, de combate às formas de culturas burguesas, do consumo, do vazio interior do homem abstrato, do combate ao monopólio do poder e do espírito capitalista, à arte massificada, à fabricação de modelos e à indústria cultural.

Em Mounier (1992), há uma proposição de afirmação da cultura popular como caminho de uma nova cultura. Para ele, existe uma fração do povo que não está contagiada pela decadência burguesa, que traz consigo a promessa de uma nova cultura. Isso se dá porque nessa fração do povo há experiências vivas do verdadeiro saber, que são recursos de cultura em busca do seu próprio caminho. Mounier evoca o trabalho dos intelectuais personalistas, no sentido de "ir ao povo" para colher, nas experiências vivas e os conhecimentos reais (MOUNIER, 1992, p. 682).

O afrontamento pertencente à estrutura do universo pessoal e constituído pelo e no volume total do homem – encarnação, vocação e comunhão – deve ser compreendido como condição para a humanização, como elemento formador do mais humano, por implicar nele o ser pessoal em comunidade, visto que "a pessoa expõe-se, exprime-se: faz face, é rosto" (MOUNIER, 2004, p. 67). Aqui a existência do ser pessoal se mostra na ação de afrontar, "o que não age, não é" (MOUNIER, 2004, p. 101). Há uma dialética que constitui a interioridade e a exterioridade da pessoa presente no pensar-agir em afrontamento, no sentido da transcendência ao mais humano.

Isso ocorre porque no afrontar se dá o singularizar-se: "a pessoa é o que nunca se repete" (MOUNIER, 2004, p. 67). Na ação de singularizar-se, o ser se põe por inteiro em originalidade à resposta a um chamado, a "atingir o extraordinário no próprio centro da vida cotidiana" (MOUNIER, 2004, p. 68). Para o autor, "a palavra grega mais próxima da noção de pessoa é *prósopon*: aquele que olha de frente, que afronta" (MOUNIER, 2004, p. 67).

Para que ocorram mudanças sociais, econômicas e políticas em ascensão à dignidade da pessoa como valor absoluto, ao mais humano, torna-se necessária a existência do ser pessoal em ação de protesto, em recusa, em ruptura, em reviravolta. A pessoa é contínua tensão, é vida espiritual, é força afirmativa do *eu* em pronúncia de um mundo humano. O afrontamento é correlacionado ao compromisso, que se mostra como formativo em compromisso, de modo engajado. Assim, "que exigiremos, pois, da ação? Que modifique a realidade exterior, que nos forme, que nos aproxime dos homens, que enriqueça o nosso universo de valores" (MOUNIER, 2004, p. 103).

Referências

1. HUSSERL, Edmund. *Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica:* introdução geral à fenomenologia pura. Tradução de Márcio Suzuki. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.
2. MOIX, Candide. *O pensamento de Emmanuel Mounier*. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1968.
3. MOUNIER, Emmanuel. *Obras completas*. Tomo III. Espanã: Síguemes, 1990.
4. _____. *Obras completas*. Tomo I. Espanã: Síguemes, 1992.
5. _____.*Obras completas*. Tomo II. Espanã: Síguemes, 1993.
6. _____.*Manifeste auserviceduperson nalisme*. Paris: Editions Montaigne, 2003a (Collection *Esprit)*.
7. _____.*Révolutionpersonnaliste et communautaire*. Paris: Edittions du Seuil, 2003b.
8. _____.*O personalismo*. São Paulo: Centauro, 2004.
9. PEIXOTO, Adão Jóse. (Org.). *Concepções sobre fenomenologia*. Goiânia: Ed. UFG, 2003.
10. SEVERINO, Antonio Joaquim. *A antropologia personalista de Emmanuel Mounier*. São Paulo: Saraiva, 1974.

02
A FENOMENOLOGIA, A CRÍTICA À RAZÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO

Adão José Peixoto
Faculdade de Educação/UFG
peixotoufg@hotmail.com

Introdução

Esta comunicação discute a crítica da fenomenologia às concepções de razão, sobretudo as concepções racionalistas, empiristas e positivistas, que tem fundamentado não só as ciências, mas também a própria filosofia. Para a fenomenologia, essas concepções de razão instituíram a dicotomia entre razão e mundo, sujeito e objeto, razão e emoção que não contribuem para apreender a complexidade da existência humana. Husserl denomina essas concepções de objetivismo e Merleau-Ponty de pensamento operatório. A fenomenologia procura com essa crítica fundar a razão no *Lebenswelt*, mundo vida, mundo da existência humana, de modo a dar a razão uma dimensão humanizadora. Para romper com a dicotomia estabelecida por essas concepções a fenomenologia apresenta o conceito de *intencionalidade* que afirma que toda consciência é consciência e mundo, o que significa que não há pura consciência e nem mundo separado da consciência. Essa atitude da fenomenologia contribui para tornar a educação que é compreendida como formação, e não como instrumentalização

A fenomenologia e a crítca à razão e a refundação das ciências e da filosofia

Para a fenomenologia, o impulso para a reflexão filosófica não deve partir das concepções já elaboradas, preestabelecidas, dos pré-conceitos, mas das próprias coisas, dos próprios fenômenos. É por isso que a filosofia enquanto fenomenologia é uma exigência ética, comprometida com a verdade, que rejeita a manipulação da realidade.

A fenomenologia surgiu no início do século XX, contexto de profundas transformações sociais, políticas e culturais, de grande produção intelectual e de difusão das ciências humanas. Época marcada pela influência da dicotomia estabelecida, de um lado, pelo racionalismo e, de outro, pelo empirismo e positivismo.

O racionalismo afirmava o sujeito, mas anulava a experiência. O empirismo afirmava a experiência, mas anulava o sujeito. O positivismo afirmava a objetividade, a comprovação empírica,

mas anulava a subjetividade. Essas polaridades expressam uma racionalidade que anula o mundo vivido e com isso distancia a ciência e a filosofia do homem, já que este não é só subjetividade e nem só objetividade. O homem, para a fenomenologia, é uma totalidade que reúne tanto a dimensão subjetiva quanto a objetiva, pois está inserido no mundo e é também por este determinado. A consciência, por exemplo, não é pura consciência, como acreditava o racionalismo, assim como o mundo não é pura objetividade, como acreditavam o empirismo e o positivismo, pois ele só é mundo para o sujeito que lhe dá sentido. Assim, para a fenomenologia toda consciência é consciência de alguma coisa, é *intencionalidade*, ato de visar, de abarcar

algo. A intencionalidade é um transcender, um dirigir-se à outra coisa que não seja a própria consciência. Por isso é vivência, é consciência e mundo. É toda visada ou ato de visar da consciência e seus correlatos. A todo conteúdo visado, a todo objeto (*noema*), há a correspondência de uma certa modalidade de consciência (*noesis*). A intencionalidade "não significa nada mais que essa particularidade fundamental e geral que a consciência tem de ser consciência *de* alguma coisa, de conter, em sua qualidade de *cogito*, seu *cogitatum* em si mesma"(HUSSERL, 2001, p. 51). Contrariamente ao que afirma o empirismo, a fenomenologia diz que o objeto só possui sentido para uma consciência. "Assim as essências não existem fora do ato de consciência. Nesse sentido a fenomenologia husserliana busca a descrição dos atos intencionais da consciência e dos objetos por ela visados, ou seja, pela análise noético-noemático"(ZILLES,2003, p. 173).

Hilton Japiassu firma que precisamos da razão para muitas coisas, entre elas, para a "construção de uma ponte entre as 'coisas' do coração e as 'coisas' da razão". Precisamos dela também para demonstrar que a razão "possui limites, não é onipotente e pode delirar" (2006, p.28). Esse é o nosso grande desafio, o de construir "ponte", religar aquilo que a razão desligou: religar as coisas do coração e as coisas da razão; religar as coisas do mundo vida (*Lebenswelt*) e as coisas da razão, que a racionalidade ocidental teima em mantê-las separadas.

Para Japiassu (2006, p. 28), diferentemente da inteligência, a razão não é um dado natural, mas um conjunto de procedimentos, regras e coerções historicamente construído, que "corresponde a uma vontade de possuir uma visão coerente dos fenômenos e do mundo". Mesmo sendo esse conjunto de elementos lógico, é possível, segundo Japiassu (2006, p. 1), "falar de uma história da razão em estreita ligação com a história da cultura ocidental". O autor questiona se existiria apenas uma razão ou se poderíamos falar de razões, e conclui que "claro que só existe uma razão, caso contrário não teriam validade as leis científicas" (p. 28). Entretanto, segundo ele, a razão se manifesta de diversas formas. Por isso,

> o singular da razão não é incompatível com o plural das racionalidades, vale dizer, com essas diversas formas de nosso espírito criar estruturas lógicas para aplicá-las ao mundo real e com ele dialogar: embora não pretenda esgotar a totalidade do real num sistema lógico e coerente (racionalização), a racionalidade tem a pretensão de dialogar com o que lhe resiste (JAPIASSU, 2006, p. 28).

Para o autor, o que é particular ao Ocidente é a forma de racionalidade que ficou conhecida por racionalismo, crença de que todo objeto só pode ser pensado e resolvido por meio da razão, que "nada existe que não tenha sua razão de ser, de tal forma que, de direito, nada existe que não seja inteligível" (JAPIASSU, 2006, p. 29). Ao ampliar a concepção destes pressupostos, Japiassu chega à conclusão de que a aventura da razão ocidental produziu o racionalismo e as diversas formas de racionalidade e de racionalização:

> se por *razão* entendemos um método de conhecimento fundado no cálculo e na lógica para resolver problemas postos pelo espírito humano em função dos dados que caracterizam uma situação ou determinado fenômeno; e por *racionalidade* uma adequação estabelecida entre uma coerência lógica (descritiva ou explicativa) e por *racionalização* a construção de uma visão coerente e totalizante do universo a partir dos dados parciais ou de um principio único, perceberemos que a aventura da razão ocidental produziu, a partir do século XVII, um robusto racionalismo, várias formas de racionalidades e de racionalizações. (JAPIASSU, 2006, p. 30, grifo do autor).

No século XVIII, os avanços no campo da física possibilitaram "conceber um universo determinista totalmente inteligível ao cálculo" (JAPIASSU, 2006, p. 30). Com isso, o racionalismo passa a dispor de uma "visão do mundo comportando a identidade do real, do racional e do calculável. Hegel proclama: "todo real é racional e todo racional é real" (apud JAPIASSU, 2006, p. 30). Acrescento a essas observações de Japiassu a constatação de que Comte também proclamava que o real é o positivo, o que é ordem, objetivo, útil, racional, neutro e empiricamente comprovado. Com isso, são eliminadas, dessas visões de mundo, "toda desordem e toda subjetividade. A razão se converte no grande mito unificador do saber, da ética e da política" (JAPIASSU, 2006, p. 30). A razão passa a ser a orientação da vida, onde quer que ela ocorra: no trabalho, na escola, na família, no lazer.

O racionalismo, segundo Japiassu (2006, p. 31), em sua luta contra o mito, as superstições, os obscurantismos e as religiões, "promove um saber empiricamente fundado e experimentalmente verificável [...] ergue-se sobre quatro pilastras independentes e inter-dependentes: a racionalidade, o empirismo, a imaginação e a verificação", que passaram a se constituir a base do pensamento ocidental. Começa aqui uma aventura da razão que a leva à desrazão.

Japiassu (2006, p. 31) avalia que racionalismo só permaneceu emancipatório enquanto se manteve vinculado ao humanismo, à luta pela justiça, liberdade e igualdade: "uma vez abandonadas as idéias humanistas, a racionalização começa a devorar a razão". Com a influência positivista, a razão se esvazia da sua dimensão humanista e emancipatória, e se deixa guiar pelos

princípios da ordem, do progresso, da harmonia, da técnica, do utilitário, do funcional, do operatório. Com isso, "os homens deixam de ser concebidos como indivíduos livres e passam a obedecer à aparente racionalidade do Estado, da burocracia e do mercado" (JAPIASSU, 2006, p. 2, 31).

A razão, ao tratar os homens como coisas e não como pessoas livres; a ciência, como instrumento meramente técnico, utilitário e funcional; a reflexão, desvinculada do mundo vida; a razão, em oposição aos sentimentos e emoções; a cientificidade, em oposição à criticidade, diante de tudo isso, "se enlouquece e gera os totalitarismos. Quando há uma derrocada do humanismo e da virtude crítica, desencadeia-se uma força implacável de ordem e homogeneização" (JAPIASSU, 2006, p. 32). Essa loucura surge quando a razão

> se torna ao mesmo tempo instrumento do poder (e dos poderes) e da ordem. Quando se converte no fim do poder e dos poderes, quer dizer, quando a racionalização, sem deixar de construir um instrumento dos processos bárbaros de dominação, passa a instaurar e a justificar uma ordem racionalizadora na qual tudo o que a perturba deve ser considerado criminoso, demente ou subversivo. (JAPIASSU, 2006, p. 32).

Essa avaliação da instrumentalização da razão, vamos encontrá-la também em Husserl, que provavelmente tenha sido o precursor dessa crítica, e em Merleau-Ponty. Husserl considera o *lebenswelt* (mundo da vida) como origem e fundamento das ciências objetivas. Segundo Zilles, para Husserl, "se o mundo da vida, por um lado, era a origem das ciências objetivas, por outro, era-lhe claro que tinham esquecido essa origem. Este era, para ele, um momento da crise das ciências. Considerava o mundo da vida como um novo ponto de partida" (2002. Introdução p. 48) para o pensar e fazer tanto cientifico como filosófico. O mundo da vida passa a assumir dupla função: "a) a função de fundamento (*Bodenfunktion*) em relação às ciências e b) a função de fio condutor (*LeitfadenfunKtion*) para o retorno da fenomenologia à subjetividade constitutiva do mundo" (ZILLES, 2002, p. 48).

É por não ter o mundo vida (*lebenswelt*) como base da sua orientação que o racionalismo, o empirismo e o positivismo se tornaram construções epistemológicas abstratas. É essa abstração que fez com que estas orientações, em especial o positivismo, se constituíssem, segundo Merleau-Ponty, num "pensamento de sobrevoo", na crença de que a razão e a ciência podem colocar-se soberanamente acima de tudo: "pensamento de sobrevoo, pensamento do objeto em geral – torne a colocar-se num 'há' prévio, no lugar, no solo do mundo sensível" (1989, p. 48). Esse pensamento faz com que "a ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las. Fabrica para si modelos internos delas e, operando sobre esses índices ou variáveis as transformações permitidas por sua definição, só de longe em longe se defronta com o mundo atual" (1989, p. 47). Esse pensamento é o que Merleau-

Ponty também denomina de "operatório" (1989, p. 48), uma espécie de artificialismo, pensamento desenraizado da vida e que Husserl chama de objetivismo.

É possível identificar na Fenomenologia de Husserl um projeto de refundação da filosofia e das ciências, em novas bases éticas. Refundação significa aqui restabelecer, recuperar, retomar o sentido que foi perdido. Husserl, na obra *A crise da humanidade européia e a filosofia*, dedicou-se a analisar a crise vivenciada pela filosofia, pelas ciências e pelo homem europeu. Uma crise de civilização; crise espiritual do ente europeu; crise da Europa como ente cultural. Crise negadora do ente europeu. É uma crise da identidade europeia. Essa identidade em crise de que Husserl fala não é uma identidade restrita à Europa. Ela surgiu na Europa, é uma crise européia, mas também uma crise da civilização ocidental. É por isso que Husserl afirma que

> trata-se aqui de uma unidade de vida, de uma ação, de uma criação de ordem espiritual, incluindo todos os objetivos, os interesses, as preocupações e os esforços, as obras feitas com uma intenção, as instituições e as organizações. Nelas atuam os indivíduos dentro de sociedades múltiplas, de diferentes graus de complexidade, de famílias, raças, nações, nas quais todos parecem estar interior e espiritualmente vinculados uns aos outros e, como disse, na unidade de uma estrutura espiritual (HUSSERL, 2002, p.. 70).

Por mais diferentes que as sociedades ocidentais sejam, elas conservam no plano espiritual essa identidade em crise, negadora da identidade européia autêntica, as "penetra e transcende as diferenças nacionais" (HUSSERL, 2002, p. 71). É a identidade europeia inautêntica personificada no capitalismo e suas formas de organização e reorganização do capital, no espírito objetivista e cientificista, na exclusão social, no consumismo, no individualismo e na banalidade da vida humana. Para Husserl, esse é o "télos espiritual da humanidade européia, no qual está compreendido o *télos* particular das nações singulares e dos homens individuais. Esse télos situa-se num infinito, é uma ideia infinita, para a qual tende, por assim dizer, o vir-a-ser espiritual global. À medida que, no próximo desenvolvimento, se torna consciente como *télos*, torna-se também meta pratica da vontade" (HUSSERL, 2002, p.72).

Para Husserl, o ente europeu, *télos* espiritual da humanidade europeia, a identidade europeia autêntica tem um lugar de nascimento espiritual preciso. Tal lugar é a Grécia Antiga do século VII e VI a. C.

> nela surge uma nova atitude de indivíduos para com o mundo circundante. E, como conseqüência, irrompe um tipo totalmente novo de criações espirituais, que rapidamente assumiu as proporções de uma forma cultural bem delimitada. Os gregos chamaram-na filosofia [...] este termo é um outro nome para ciência universal, a ciência da totalidade do mundo, da unidade total de todo o existente (2002, p. 73).

Husserl designa como filosofia "uma classe especial de criações culturais (*kulturgebilde*) (HUSSERL, 2002, p. 73). Essas criações têm um modo de ser e uma temporalidade totalmente diferentes das outras formas culturais já existentes, "como o comércio, a indústria, a produção de mercadorias, de objetos, de coisas, que são criações culturais que têm uma existência transitórias. Diferentemente, as criações culturais proporcionadas pela filosofia "não é algo real, mas ideal; mais ainda, o que assim é adquirido, com seu valor e sua verdade, torna-se a matéria para a possível criação de idealidades de nível superior" (HUSSERL, 2002, p. 75). Para Husserl, "desde Sócrates, a reflexão toma por tema o homem em sua humanidade específica, o homem como pessoa, como sujeito concreto, construtor de sua história e da história da humanidade" (2002,p.88).

A razão técnica e cientificista passou a ocupar o espaço que anteriormente era ocupado pela filosofia. Esse é o novo ente europeu forjado por essa racionalidade, que passa a ser predominante a partir do advento da idade moderna, ente negador da identidade européia autêntica. Antônio Joaquim Severino ao discutir a relação entre filosofia e educação afirma que a filosofia e a educação sempre estiveram próximas, desde o seu nascimento na Grécia clássica, a filosofia se constituiu unida a uma dimensão formativa: "ela já nasceu paideia"(1990, p. 19). No entanto, segundo Severino, na última metade do século vinte essa relação se esmaeceu:

> parece ser a primeira vez que uma forte tendência da filosofia considera-se desvinculada de qualquer preocupação de natureza pedagógica, vendo-se tão somente como um exercício puramente lógico. Essa tendência desprendeu-se de suas próprias raízes {...} transformando-se numa concepção abrangente que passa a considerar a filosofia como tarefa subsidiária da ciência, só podendo legitimar-se em situação de dependência frente ao conhecimento cientifico, o único conhecimento capaz de verdade e o único plausível fundamento da ação. Desde então qualquer critério do agir humano só pode ser técnico, nunca mais ético ou político. Fica assim rompida a unidade do saber (1990, p. 19).

Com isso, a matematização passou a ser o fundamento da racionalidade filosófica e científica. É neste sentido que Zilles afirma que "as ciências apresentam uma visão do mundo na qual predomina o objetivismo, a quantificação, a formalização, a tecnificação, etc. O mundo da vida, pelo contrário, apresenta-se como um mundo de experiências subjetivas imediatas, dotado em si mesmo de sentido e finalidades, pré-dado para explicitação conceptual" (2002, p. 52).

Essa racionalidade instaurou uma profunda crise na civilização européia, assolada por guerras, preocupação desmedida com a acumulação de capital, profundas desigualdades sociais. Para Husserl, uma das manifestações dessa crise encontra-se no modo pelo qual as ciências se constituíram, especialmente a partir da influência de Galileu e de Comte. As bases da ciência a partir de então deslocou os resultados científicos da experiência prático-cotidiana para um progresso destituído da preocupação com o humano. Esse modo como as ciências se desenvolveram é chamado

por Husserl de objetivismo. Essa orientação desenvolveu uma prática científica que se preocupa em investigar as coisas apenas em sua materialidade e causalidade, sem levar em conta os predicados valorativos das coisas e situações mundanas. Essa prática considera como verdadeira realidade não o mundo apreendido pela experiência, mas o mundo puramente objetivo. O objeto compreendido é assim puro ente físico ou material, destituído de propriedades valorativas e apreendido apenas materialmente.

Para Husserl, as ciências tem se dedicado a estudar somente fatos, tratando os valores e ideais como meros epifenômenos que não fazem parte da realidade mundana. Essa orientação institui um processo de naturalização da investigação científica. Contrapondo à essa perspectiva, Husserl propõe fundamentar as ciências e a filosofia no mundo subjetivo-relativo da experiência sensível. Para Husserl, não se trata de negar a razão, mas restituir-lhe a dimensão critica e humanizadora. Para o professor Pedro Manuel dos Santos Alves,

> não se trata, pois, com o tema da crise, da verificação de um fracasso da cultura da razão. Pelo contrário, trata-se de renovação, não de inovação. E a renovação é reposta à falência de um projeto. Ela consiste, antes, no regreesso ao sentido original da cultura européia e no cumprimento da exigência de constante renovação que lhe é ínsita, ou seja, de constante reatualização dôo seu ideal de vida. Em suma, a crise detectada não é culminação de uma trajetória da cultura européia que se revelaria, por fim, inviável, mas um abandono de rumo(ALVES, 2006, p. 6).

Essa renovação e fundamentação é, na verdade, uma refundação da ciência e da filosofia, que se distanciaram do mundo da vida, o que significa que é um projeto de reconhecimento de que os cientistas, os filósofos e as demais pessoas estão interligadas no mundo subjetivo-relativo da experiência sensível, e que as idealidades cientificas sejam construídas sobre as evidências de tais experiências. O mundo da vida é o mundo da experiência sensível e das associações intersubjetiva. É o mundo sensível-percebido, mundo histórico-social vivido. Husserl propõe que a investigação cientifica e filosófica se volte para o mundo da vida em toda a sua complexidade. Para isso ele mostra a necessidade de desenvolver uma ideia ampliada de cientificidade que não recusa a complexidade do mundo da vida, mas parte dela para compreender o estabelecimento do objetivismo e para superá-lo.

Com espírito objetivista e pragmátista a filosofia se distanciou do *lebenswelt*, do mundo vivido, da atitude crítica e questionadora. É por isso que Husserl propõe que a filosofia e as ciências se voltem para às coisas mesmas, para o seu estado originário e antipredicativo. A filosofia, ao se distanciar do *lebenswelt*, se distanciou do mundo humano, se fechou no mundo das doutrinas, mundo das interpretações, do já dito e esqueceu de sua finalidade: a compreensão das essências, pois "o *Lebenswelt* é o âmbito de nossas originárias 'formações de sentido', do qual nascem as ciências"

(ZILLES.2002, p. 49). Para Husserl, "o erro do objetivismo foi esquecê-lo ou desvalorizá-lo como subjetivo (ZILLES, 2002, p. 49). O desafio proposto pela fenomenologia para as ciências e a filosofia é o de "recuperá-lo, tirá-lo do anonimato, pois o humano pertence, sem dúvida, ao universo dos fatos objetivos; mas, enquanto pessoas, enquanto *eu*, os homens têm fins, perseguem metas, referem-se às normas da tradição, às normas da verdade; normas eternas" (ZILLES, 2002, p. 49).

O contexto que Husserl desenvolve suas reflexões é o contexto cultural marcado pelo fim da Primeira Guerra Mundial. O que incomoda, impressiona e inquieta Husserl é o caráter trágico deste contexto cultural, marcado pela banalização da vida e pela exaltação da técnica e da ciência. Para Husserl, esse é um contexto profundamente anti-ético. A lógica que orientava as ciências e legitimava as diversas formas de saber científico era dirigida pelas próprias ciências existentes, em especial pelas ciências da natureza. Para Husserl, isso provocou consequências desastrosas para a modernidade: "a própria lógica tornou-se uma ciência especial, em vez de permanecer como doutrina pura e universal da ciência" (apud FABRI, 2006, p. 73).

Como se percebe, o que está em questão é a "ideia de ciência numa perspectiva subjetiva, que considera o pensamento que julga, que conhece, que pesquisa, etc" (FABRI, 2006, p. 73). É a ideia de ciência guiada pelo pensamento crítico, que questiona e problematiza o fim das atividades científicas, e não uma mera adequação à lógica instrumental e operacional que tem orientado as atividades da ciência. Qual a consequência deste debate para a ética? Podemos dizer que, para Husserl, "a racionalidade prática não pode prescindir do sujeito que valora, que decide, etc." (FABRI, 2006, p. 73). Daí a necessidade de se adentrar mais profundamente na interioridade, que é responsável pelo conhecimento e pela teoria. A interioridade a que Husserl se refere aqui é a interioridade transcendental capaz de compreender tanto a ciência autêntica quanto a teoria autêntica, ou seja, a ciência e a teoria que considerem o mundo da vida (*lebenswelt)*.

Daí a proposta de Husserl, na obra *A crise da humanidade européia e a filosofia*, de um retorno da filosofia, e podemos dizer também das ciências, ao ideal grego, ao *télos* espiritual da humanidade europeia, à identidade européia autêntica, ao pensamento grego clássico como forma de contrapor ao objetivismo que orienta a prática da filosofia, das ciências e da sociedade como um todo. À ética centrada nos parâmetros da matematização, do objetivismo e da impessoalidade, Husserl propõe uma ética voltada para a afirmação da subjetividade, da capacidade do homem de julgar, conhecer e criar. Essa ética tem como referência o *lebenswel.*

As contribuições da fenomenologia para a educação

As reflexões de Husserl sobre a crise da razão e sobre a ética apresentam contribuições bastante relevantes para a educação. Tomando como referência essas reflexões, é possível dizer que, para Husserl, a educação precisa ser compreendida como formação, e não como instrumentalização. A instrumentalização transforma o ato de ensinar em um ato mecânico, cuja preocupação é com a memorização, a reprodução, a impessoalização, burocratização, técnica, o objetivismo e a negação do mundo vivido (*lebesnwelt*). Instrumentalizar é, portanto, o ato de transformar uma atividade que é eminentemente humana, expressão de criação, liberdade, sensibilidade, criticidade e autonomia em um meio técnico, objetivo e calculista. A atividade educativa assim orientada perde sua humanidade, reduz-se a uma coisa, um instrumento, reifica-se e perde sua capacidade de inventividade. Já a formação é entendida como um processo humanizador, um devir civilizatório, uma humanização do homem e do mundo. A formação neste sentido assemelha-se ao ideal educativo grego, à *paideia*, formação do estado de espírito em que se desabrocha todas as virtualidades humanas. É por isso que, segundo Werner Jaeger, os gregos denominaram de *paideia* todas as formas e criações espirituais e a sua tradição: "foi sob a forma de *paideia*, de 'cultura', que os gregos consideraram a totalidade da sua obra criadora" (2001, p.7).

A formação é assim entendida como formação cultural, que é formação para a liberdade e a autonomia. Trata-se de uma formação aberta, ampla, que valoriza o domínio teórico, o desenvolvimento da sensibilidade artística e cultural, o espírito da dúvida e da crítica, a preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento corporal. É uma educação que a entende não como instrumentalização, um simples treinamento cognitivo, nem um passatempo, mas como elemento formativo.

Pensar a educação na perspectiva da fenomenologia de husserliana é pensá-la para além das velhas práticas pedagógicas que enfatizam o trabalho técnico separado do pensamento, e romper com as práticas educativas que ignoram o desenvolvimento humano numa perspectiva de totalidade. A educação não deve considerar o desenvolvimento da pessoa de modo linear, como acontece com a orientação que adota a teoria do reflexo (estímulo-resposta). Para a fenomenologia, o desenvolvimento da pessoa não é um contínuo, nem o hábito é soma de reflexos.

Conclusão

O papel da educação é, sobretudo, apresentar questões. Seu papel é o de apropriar-se do *thaumátzein* platônico e aristotélico, assumir uma atitude de espanto, crítica e inquietação com o mundo do objetivismo, da absolutização da ciência e da técnica, compreendendo os seus sentidos e recolocando o *lebesnwelt* e a subjetividade como referências fundamentais da ação educativa. Isso significa também assumir uma atitude ética voltada para a afirmação da capacidade do homem de julgar, conhecer e criar.

Referências

1. ALVES, Pedro Manuel dos. Introdução à tradução portuguesa. In: HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Lisboa: Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa, 2006.
2. FABRI, Marcelo. A atualidade da ética hussserliana. In: Revista *VERITAS*, Porto Alegre, V. 51, jun./2006. p. 69-78.
3. GILES, Thomas Ranson. *História do existencialismo e da fenomenologia*. São Paulo: EPU, 1989.
4. HUSSERL, Edmund. *Investigações lógicas*: sexta investigação – elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Pensadores).
5. HUSSERL, Edmund. *A ideia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1990.
6. HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Introdução e tradução de Urbano Zilles. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
7. HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas*: introdução à fenomenologia. São Paulo: Madras, 2001.
8. JAPIASSU, Hilton Ferreira. A crise da razão no ocidente. Disponível em www.sinergia-spe.net/editorialeletronica/autor. Acessado em 30 de março de 2009.
9. JAEGER, Werner. *Paidéia:* a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
10. MERLEAU-PONTY, Maurice. De Mauss a Claude Lévi-Strauss. In*: Merlau- Ponty*. Tradução e notas de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
11. SEVERINO, Antonio Joaquim. A contribuição da filosofia para a educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 45, jan./mar. 1990.
12. VON ZUBEN, Newton Aquiles. Filosofia e educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 45, jan./mar. 1990.
13. ZILLES, Urbano. A fenomenologia husserliana como método radical. In: HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Introdução e tradução de Urbano Zilles. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
14. ZILLES, Urbano. *Teoria do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPURCS, 2003.

03

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA VIOLÊNCIA E DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA OBRA DE HANNAH ARENDT

Murilo de Camargo Wascheck
Professor do IFG/câmpus Goiânia, mestrando do PPGE/UFG
professormcw@gmail.com

Resumo

Este trabalho, balizado pela produção de Hannah Arendt, é uma reflexão sobre a violência e também sobre como a escola pode justificar ou legitimar a ideologia da glorificação da violência. Arendt é reconhecida como uma das grandes pensadoras da filosofia política do século XX justamente pela densidade de sua produção ao analisar o fenômeno da violência. Parte da sua obra está aqui descrita e contextualizada. O rigor conceitual marca as delimitações de Hannah Arendt a respeito da violência, autoridade e poder; terror e totalitarismo; vigor e força; preconceito e ideologia; justificativa e legitimidade. Compreendo a abrangência – e mesmo, as limitações – destes conceitos, buscamos estabelecer conexões possíveis com a escola. Aliás, de uma 'outra escola', dotada de autoridade e poder para estabelecer espaços de diálogo e ação política capazes de desarticular a sustentação da violência. Nosso objetivo é descrever, em sentido e significado, representações possíveis de poder através do discurso e da ação no espaço da aparência, onde se dão as relações humanas – especialmente pela educação e na escola.

Palavras chave: Violência. Hannah Arendt. Educação.

Introdução

Hannah Arendt (1906-1975) nasceu na cidade de Hannover (Alemanha). Em seu país de origem cursou filosofia e teologia. De família judia, fugiu para Paris (França) em 1933, por ocasião da ascensão do nazismo na Alemanha. Durante a Segunda Guerra, ainda na França e sob a alegação de "estrangeira suspeita", foi enviada para um campo de refugiados em Gurs. Fugiu dali para Nova Iorque (Estados Unidos) em 1941, permanecendo na condição de exilada até 1952, quando recebeu a cidadania estadunidense. A origem e as experiências de Hannah Arendt foram determinantes para que se dedicasse à compreensão da violência pelo viés da filosofia política. A produção filosófica e literária de Hannah Arendt é singular por tratar, a partir da barbárie do antissemitismo, temas como violência, totalitarismo, política, preconceito e condição feminina. Em perspectiva filosófico-política, nos apresenta seu pensamento e sua produção, auto definidos como pluralistas (democrática e representativa), referenciados (não no sentido da filiação ideológica plena, mas no sentido de ponto de análise) tanto na fenomenologia e existencialismo quanto no marxismo.

O padrão de violência que marca os séculos XX e XXI está intimamente ligado aos desdobramentos da modernidade e suas tecnologias (originada no século XIX com a dupla revolução, francesa e industrial). Condições de estímulo e de banalização da violência confundem-se cotidianamente, na medida em que a precarização das relações de trabalho vem acompanhada da degradação das condições de vida nos centros urbanos (estímulo à intolerância) e pela mídia que naturaliza o homicídio nas periferias (banalização da vida humana). Sem esclarecimento e amedrontado, o indivíduo consome aquilo que lhe passe a sensação de segurança, inclusive 'ideias'; o senso comum estabelece conexões imediatas e sem profundidade; novos padrões de preconceitos são estabelecidos; e a 'lógica' é a de que o bairro perigoso é formado por pessoas perigosas (HOBSBAWM, 2015).

As relações de poder e os padrões de violência têm, em cada cultura, especificidades – aproximações e distanciamentos – em relação às demais. Para Arendt, o governo central (instituído e reconhecido) e a família representam o poder coercitivo mais essencial sobre a vida do indivíduo. O governo, representando a coisa pública e a família, representando a vida privada. Para compreendermos a teia social perpassada pela violência, recorremos à obra de Hannah Arendt. Suas reflexões sobre as relações humanas e o século XX apontam para uma interpretação do ser humano como um ser de relações essencialmente políticas. Estas relações são estabelecidas pelo discurso e pela ação. No pensamento arendtiano, palavra e atitude, discurso e ação, são manifestações de poder. "É o discurso que faz do homem um ser político" (ARENDT, 1999, p.11).

A partir do pensamento arendtiano é possível interpretar como a história da humanidade está marcada pela violência, em atitudes coercitivas das instituições 'civilizatórias' ou pela barbárie deliberada. Seria tentador assumirmos um discurso biologicista, afirmando que a violência (ou a ira) é característica inata do ser humano, algo incontrolável e indispensável à preservação da espécie. Entretanto, as relações humanas se dão, antes de tudo, no campo político e social. Neste sentido, pontua Hannah Arendt que

> Nada, em minha opinião, poderia ser teoricamente mais perigoso para questões políticas que a tradição do pensamento orgânico, pelo qual o poder e a violência são interpretados em termos biológicos. Além disso, enquanto falarmos em termos não políticos, biológicos, os glorificadores da violência sempre poderão apelar para o fato inegável de que no seio da natureza a destruição e a criação não são mais que dois lados do processo natural, de maneira que a ação violenta coletiva, independentemente de sua atração inerente, pode aparecer como um pré requisito natural para a vida coletiva e a morte violenta par a continuidade da vida animal (1973, p. 146).

Desta forma, entende-se que as questões ideológicas e os preconceitos (como o racismo, por exemplo) se dão no campo político das relações humanas, e não pelos instintos. Caso o fundante da

intolerância e do conflito racial estivessem localizados nas questões biológicas, isso corresponderia ao que Hannah Arendt denomina como "glorificação da violência", ou seja, que a violência é uma atitude justificável na medida em que é inerente à condição humana, desprezando suas determinantes culturais. O perigo do discurso biologicista da violência pode ser ainda maior na medida em que se torne ideologizado, pois, "sob pressão do poder, os preconceitos, mas não os interesses e as ideologias podem ceder" (ARENDT, 1973, p.148).

Este texto não tem a pretensão de apresentar um olhar definitivo sobre e violência ou a educação. Buscamos aqui é uma compreensão possível daquilo que é fundante no fenômeno da violência e em suas interfaces na educação. De tal forma que possamos abrir caminhos para refletirmos sobre o papel da escola na perpetuação e também na superação da violência pela atitude política democrática, plural e participativa.

Obras e conceitos basilares de Hannah Arendt

O pensamento político de Hannah Arendt está centrado na questão da liberdade, ou da falta dela. Em 1951, com o fim da Segunda Guerra (1939-1945), portanto, já no contexto histórico e político-econômico da guerra fria, Arendt publica "As Origens do Totalitarismo". A partir da centralidade das causas do antissemitismo, do imperialismo e do totalitarismo, Arendt começa a delinear seu ideário sobre liberdade, violência e poder, prevendo que a humanidade necessitaria de garantias políticas alternativas, para preservar a sua dignidade.

Em 1957 é publicada sua obra mais reconhecida, *A Condição Humana*. Era necessário refletir sobre o homem e a modernidade tecnológica (entre os grandes feitos da tecnologia estava a chegada humana à lua). Nesta obra, a proposta é "uma reconsideração da condição humana à luz de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes" (ARENDT, 1999, p. 13). Já no capítulo primeiro, passa a designar três atividades humanas (ou *vita activa*) fundamentais: labor, trabalho e ação. Todas elas relacionadas com a vida política. Labor é a própria vida, o processo biológico. O trabalho envolve as artificialidades, a mundanidade da existência. O trabalho está relacionado à fabricação, à reificação, ao *homo faber*. Já a ação é relacional e plural. Dá-se entre homens e sem a necessidade da mediação das coisas e da matéria (ARENDT, 1999, p. 15). Apresenta o percurso histórico da migração das relações humanas da esfera pública para a esfera privada e o caráter pré-político da violência, ou seja, anterior ao surgimento da *polis*.

Entre o Passado e o Futuro, publicado em 1961 é outra obra relevante e que abarca todo o rol

de ideias e discussões de Hannah Arendt. Justamente por essa amplitude de temas sobrepostos, esta obra chega a pedir ressignificância por parte de alguns. Deste lado, consideramos que esta seja uma obra de ponto de partida para a compreensão das demais. São discutidos temas como passado e futuro, tradição e modernidade; autoridade e liberdade; crises na educação e na cultura.

No ano seguinte, 1962, publica a obra *Da Revolução*. O cerne desta obra está na oposição possível entre 'ação e discurso' e a violência, um fenômeno central que pode vir a marginal, pelo esclarecimento e pela liberdade.

O ideário da revolta estudantil da França, em 1968, e as lutas por independência no continente americano marcaram a elaboração e a publicação de *Da Violência,* em 1969. Este texto compõe a obra *Crises da República*, onde Arendt escreve também sobre *A Mentira da Política*, analisando a manipulação de informações do governo norte americano e a *Desobediência Civil*. *Da Violência* é rico em definições, distinções e exemplificações de termos relacionados à violência e indispensáveis à compreensão do fenômeno, como poder, vigor, força, autoridade e violência. Vejamos que, nas relações humanas, nenhuma situação é perpassada de forma estanque por estes conceitos ou atitudes que, no limite, definem a questão da dominação (de um sujeito ou instituição sobre os outros).

O conceito poder passa pela legitimidade, pois "corresponde à capacidade humana de agir, mas de agir de comum acordo" (ARENDT, 1973, p. 123). De tal forma que o poder é coletivo e também é ação. O poder não existe no indivíduo solitário, mas sim, relaciona-se a um grupo. Inexistindo o grupo, desfaz-se o poder. Destarte, quando um sujeito está no poder, o faz com reconhecimento, apoio e autorizado pelos demais. É correto afirmar que, sem o povo, não haveria o poder e que o poder está na essência de todo governo. Por outra forma, o vigor[245] é individual, singular e independente. "É uma propriedade inerente a um objeto ou uma pessoa e pertence ao seu caráter" (ARENDT, 1973, p. 123). Entretanto, o vigor de alguém, por maior que seja, sempre sucumbirá ao poderio de um grupo. Já o conceito de força não está posto como sinônimo de violência. Força é "a energia desprendida pelos movimentos físicos e sociais" (ARENDT, 1973, p. 123), tais como força muscular, força eólica, força de uma conjuntura social. Em sentido diverso está o conceito de autoridade. Autoridade implica na relação de duas ou mais pessoas e é garantida pelo "reconhecimento incondicional daqueles que devem obedecer" (ARENDT, 1973, p. 124). Notadamente, a autoridade está muito mais em quem a reconhece do que em quem a exerce. Pais que

[245] Do original em inglês, *strenth*. Algumas definem vigor como fortaleza.

tratam seus filhos com tirania ou com horizontalidade plena de poder podem, portanto, deixar de ser autoridade para os mesmos. Neste sentido é importante destacar que a autoridade não usa de coação/persuasão[246]. Já a violência é a ausência da autoridade e é "diferenciada pelo seu caráter instrumental" (ARENDT, 1973, p. 124). É ferramenta, é instrumento e meio para se atingir um fim. Em larga medida, a violência é usada para demonstrar força e para impor vigor podendo, em seguida, dar lugar à barbárie, tirania e totalitarismo. A violência necessita de justificação ininterrupta, de um fim que justifique seus meios.

De forma a explicar estes cinco conceitos básicos e mesmo como desdobramento deles, outras expressões importantes devem ser destacadas na obra de Hannah Arendt. São elas: justificativa e legitimidade; terror e totalitarismo; glorificação da violência; ideologia e preconceito. A legitimidade está radicada no passado, é reconhecida pelo coletivo até o momento presente, em discurso e ação. Portanto, legitimidade é atribuída ao poder. Por outro lado, a justificativa está radicada num ponto ilusório e fantasmagórico do futuro. A justificativa é imposta como verdadeira e assim, absolutamente destituída de poder. As justificativas são instrumentos da/para a violência (ARENDT, 1973).

Em momentos em que a violência sobrepõe-se ao poder, temos o estágio do terror nas relações sociais e o estabelecimento dos regimes políticos totalitários. Justificado e instrumentalizado ininterruptamente, o terror gera a atomização da população que, embora aparentemente controlada e obediente, não reconhece autoridade e poder. Distinguindo terror de violência, distinguimos também o totalitarismo da ditadura.

> A distinção decisiva entre o domínio totalitário, baseado no terror, e as tiranias e ditaduras, impostas pela violência, é que o primeiro volta-se não apenas contra os seus inimigos, mas também contra os amigos e correligionários, pois teme todo o poder, até mesmo o poder dos amigos. O clímax do terror é alcançado quando o estado policial começa a devorar os seus próprios filhos, quando o carrasco de ontem torna-se a vítima de hoje. É este o momento quando o poder desaparece inteiramente (ARENDT, 1973, p. 131).

Outro ponto de destaque é a violência coletiva, organizada para a glorificação da violência. Esta é uma estratégia analisada por Arendt a partir dos guetos urbanos das periferias e também no adesismo de exércitos nacionais rebeldes (civis ou militares). O contrassenso, para a autora, está na justificativa infundada de se opor à violência e ao terror pela própria violência. Neste sentido, tomemos como exemplo o genocídio e o posterior estado de terror instaurado com as guerras civis do

[246] No capítulo II de "A Condição Humana", ao tratar do homem com ser social e político e da diferenciação entre vida pública e privada (*polis* e família), Hannah Arendt define coação e persuasão como formas de imposição ao outro. Portanto, como formas de violência. A coação passa pelo uso da força e a persuasão pelo uso da palavra.

continente africano, devidamente 'justificadas' pela necessidade da independência e democracia; ou mesmo os desdobramentos de exclusão social e alienação dos sujeitos originados na dupla revolução europeia (francesa e industrial). Para desmistificar a glorificação da violência temos que desconsiderar suas justificativas e buscar as possíveis legitimações (ARENDT, 1973).

Para definir ideologia e preconceito Arendt nos traz, dentre outros contextos, a luta pela liberdade dos negros estadunidenses:

> Enquanto os boicotes, demonstrações e *sit-ins* obtiveram sucesso na eliminação de leis discriminatórias no Sul, mostraram-se eles um total fracasso e tornaram-se contraproducentes ao encontrarem as condições sociais nos grandes centros urbanos – as grandes necessidades dos guetos negros de um lado, e os interesses supremos dos grupos brancos de baixa renda relativos à moradia, educação, etc., do outro lado. Tudo o que essa maneira de agir fez, foi trazer a público estas condições, trazê-las até as ruas, onde o fato de serem os interesses tão irreconciliáveis foi perigosamente exposto (ARENDT, 1973, p. 144).

Para o pensamento arendtiano, as ideologias são construções políticas e culturais compreendidas como um amplo espectro de justificativas que, no limite, ordenam a vida humana como verdades lógicas em si mesmas. As ideologias permeiam a ação e a atitude do indivíduo. O preconceito é a atitude individual de enfrentamento do sujeito não esclarecido frente àquilo que lhe é incompreendido a partir da essência. Exemplos recorrentes de ideologia e preconceito na obra de Arendt são a ideologia marxista e o preconceito racial.

Educação e esclarecimento para o enfrentamento à violência

No modo de produção capitalista também a educação é um produto para o consumo. Via de regra, a escola tem se tornado um espaço não de resistência, mas de reforço à ideologia dominante e seu discurso, que tomam o talento e o mérito individuais como definidores de carreira e sucesso profissional (o sujeito é reconhecido individual e homogeneamente, de acordo com a sua produção e sua renda). Caracterizada a escola pelo seu caráter instrumental e autoritário, pela imposição da obediência e pela exclusão daqueles sem talento, tomamo-la como justificava da violência, em discurso e ação. E ainda, que é desprovida de autoridade formativa justamente para a parcela de excluídos que, então, buscam outros espaços sociais para formação (rua, igreja, etc.). Desde as duas últimas décadas do século XIX e até os dias atuais, a educação tem engessadas as suas possibilidades de discurso e ação verdadeiramente emancipadoras. Em larga medida, a escola tem se constituído como espaço de interesses privados e de padronizações – como produto e produtora do *homo faber*. O ato pedagógico tendeu a ser reduzido a metodologias de ensino universais, testadas e aprovadas. Cada conteúdo tem sentido e significado próprios. A ação política e a pluralidade de participação definidos por Hannah Arendt como essenciais à liberdade do Homem, no limite, desaparecem.

> A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades de gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas (ARENDT, 1999, p.188).

Para Arendt, é a condição plural do Homem que desconstrói o preconceito e a ideologia que engessa seu discurso e ação. Entretanto, a forma contundente com que Hannah Arendt aborda a violência em termos políticos não a impediram de ser otimista. Arendt estabelece que a possibilidade para a resistência e superação dos quadros de violência existe e depende do esclarecimento dos indivíduos. Ao reconhecer que o poder emana do discurso e da ação, Arendt também afirma que a ressignificação de ambos (discurso e ação) implicaria em uma nova ordem de poder, capaz de estabelecer novas relações de autoridades (empenhadas no esclarecimento e emancipação do sujeito coletivo e das instituições) e que, por conseguinte, se estabeleceriam novos padrões de atitude emancipada (discurso e ação). Somente o sujeito esclarecido teria a capacidade de contrariar a natureza do próprio interesse pessoal e substituí-lo pelo que é de interesse social e coletivo. "Supor que o povo, que não tem a menor noção do que seja a *res publica*, a coisa pública, proceda em relação a interesses de uma forma não violenta e argumente racionalmente não é ser nem realista nem razoável" (ARENDT, 1973, p. 148-149).

Afirmando que é "com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano" (1999, p.189). Arendt nos faz compreender que o homem se constitui pelo discurso e pela ação e, desta forma, constitui-se, também, a concretude das suas relações políticas. É o que Hannah Arendt chama de espaço da aparência, que "passa a existir sempre que os homens se reúnem na modalidade do discurso e da ação e, portanto, precede toda e qualquer constituição formal da esfera pública e as várias formas de governo, isto é, as várias formas possíveis de organização da esfera pública" (ARENDT, 1999, p. 211-212). E escola pode se constituir como espaço de contraposição a violência, desde que efetivando sua ação e discurso em prol da liberdade individual e da participação política coletiva.

Referências

1. ARENDT, Hannah. A condição humana. Trad. Roberto Raposo. 9ª. edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
2. _____. Crises da república. Trad. José Wolkmann. São Paulo: Perspectiva, 1973.
3. _____. Da violência. Trad. Maria Claudia Drummond Trindade. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.
4. _____. Entre o passado e o futuro. 5ª. edição. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2003.
5. HOBSBAWM, Eric J. A era das revoluções. 35. ed. Trad. Maria Tereza Teixeira; Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
6. Revista Cult (edição especial). São Paulo: Bregantini, n. 4, jan. 2012, ano 15.

04

O ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA: UMA AVALIAÇÃO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA

Kelly Bianca Clifford Valença
Faculdade de Educação (FE) / (CEPAE)
kellybiancacv@yahoo.com.br

Na história ocidental, o termo contemporâneo refere-se ao período denominado Idade Contemporânea – compreendido pelo final do século XVIII, com o movimento neoclassicista –, aos dias atuais. Na área artística, apesar de esse termo também recorrer ao período em questão, recorre, sobretudo, à produção realizada do século XX aos nossos dias.

Dada a extensa implicação temporal do termo, convém elucidar que apesar de a Idade Contemporânea compreender o período histórico que vai do final do século XVIII aos dias atuais, nesta pesquisa a *arte contemporânea* discutida diz respeito, preponderantemente, à produção realizada hoje, por artistas vivos, no tempo em que nos encontramos vivos. Este recorte justifica-se na medida em que é a produção artística dos nossos dias que tenho observado estar ausente em boa parte das salas de aula no Brasil (COHN, 2009; COCCHIARALE, 2006; TESH; VERGARA, 2012; KONESK, 2009; VALENÇA, 2009).

Em sintonia com Oliveira e Freitag (2008), a relevância da arte contemporânea na escola se verifica na sua contribuição com a compreensão e transformação do mundo em que vivemos. Segundo as autoras,

> [...] é imprescindível que a arte e, em especial, a arte contemporânea, deva ser discutida, problematizada, auscultada na escola, pois, grande parte do que se produz hoje no cenário artístico está em consonância com os conflitos e com a realidade que presenciamos diariamente, realidade esta que não podemos ignorar. A relevância da Arte Contemporânea no Ensino de Arte se deve à sua forma de manifestação, suas linguagens e conceitos que impulsionam diálogos, encontros e caminhos inusitados, possibilitando a compreensão e contextualização por parte dos alunos em formação sobre o mundo em que vivem e vice-versa (OLIVEIRA; FREITAG, 2008, p. 118).

A partir das reflexões apresentadas pelas autoras e independentemente de qualquer questão que ampare conceitos já estabelecidos como verdades acerca das artes visuais, concebo-as, sempre, como expressões da existência humana situadas em momentos históricos e socioculturais específicos. Assim, a arte contemporânea 'fala' do seu tempo e, por isto mesmo, pode funcionar como um instrumento didático potencial no contexto escolar, se a considerarmos como retrato cultural do hoje e como uma possibilidade de diálogo entre alunos e tempo vivido.

Em estudos que venho desenvolvendo desde o ano de 2003, é possível constatar certa insegurança por parte de professores e estudantes de artes visuais – bem como por parte do público

em geral – que lidam com algumas produções contemporâneas de arte (COCCHIARALE, 2006; VALENÇA, 2009). O uso do termo 'algumas' é proposital, uma vez que sendo a arte contemporânea aquela *também* produzida nos dias vividos, isso não faz dela algo oriundo de um único estilo. Ao contrário, a faz passível de ser produzida sob a perspectiva de qualquer estilo.

Considerando que um artista dos dias atuais produza um trabalho cujo estilo seja renascentista, por exemplo, isso não faz dele menos contemporâneo, ao passo que ser contemporâneo é, sobretudo, uma denotação temporal. O que determina ou não o fato de uma produção artística ser contemporânea não é o estilo ou a técnica empregada, mas, o tempo em que é produzido, ainda que este tempo possua algum(ns) estilo(s) recorrente(s) e/ou predominante(s).

Se a arte contemporânea estivesse condicionada a estilos 'x', 'y' e 'z', por exemplo, produções que não se 'enquadrassem' nas características desses estilos seriam denominadas 'não contemporâneas' ainda que elaboradas nos dias atuais.

Rouge (2003, p. 12, grifos da autora) explica que "cada época histórica conheceu a sua <<arte contemporânea>> [...]. A arte dos artistas vivos suscita sempre interrogações [...]".

Destarte, é por este motivo que julgo no mínimo incoerente afirmar que os sujeitos que me dediquei a investigar na minha trajetória acadêmica até aqui percorrida simplesmente rejeitavam a 'arte contemporânea'. Em verdade, eles apresentavam insegurança ao lidar com 'certos tipos' de arte contemporânea, uma vez que, segundo Rouge (2003, p. 11),

> Da arte contemporânea, pode-se dizer tudo e oposto; em todo o caso, já se ouviu tudo. Não há nada para compreender, não se vê nada, perdemo-nos em todos aqueles movimentos, é feita para todos, é reservada a uma elite, é empenhada, é política, é desprovida de sentido, é engraçada, é agressiva, é feia, dá prazer, incomoda, é subsidiada, é gratuita, é especulativa, pertence ao mundo dos negociantes e dos conservadores que fazem a chuva e o bom tempo, perdeu o contacto com o seu público, exige do seu publico uma participação muito grande... a litania não tem fim. Poder-se-ia dizer que todas essas críticas são justas nas suas contradições. Não se pode reduzir a arte contemporânea a um estilo ou um rótulo.

A autora enfatiza que "os historiadores dos tempos futuros terão, em todo o caso, grande dificuldade em definir um <<estilo>> característico da arte atual, porque, como já vimos, hoje em dia tudo é possível" (ROUGE, 2003, p. 79, grifos da autora).

Conforme Duarte Jr. (2003) e Rouge (2003), é preciso ter cuidado para não reduzir a arte contemporânea – do tempo no qual vivemos – a estilos 'x', 'y' ou 'z', uma vez que ela se distingue justamente pela pluralidade de estilos possíveis.

Apesar disto, alguns estudiosos do tema apontam tendências recorrentes nas pesquisas e exposições das artes visuais contemporâneas.

> Canton (2000) sugere algumas tendências na produção artística contemporânea que abrangem discursos sobre a fragilidade e estranhezas do corpo, a identidade, a abordagem constante das sutis fronteiras entre os espaços públicos e privados, o contexto urbano, a diversidade cultural, do gênero, o uso de aparatos tecnológicos e digitais em nossas vidas e a memória dentro dos questionamentos freqüentes de alguns artistas. Essas tendências não podem ser vistas como possíveis parâmetros definidos que orientem e caracterizem uma determinada produção, como ocorria frequentemente na Arte Moderna, apenas algumas pesquisas freqüentes ou tendências que circulam pela esfera artística (CANTON, 2000 apud OLIVEIRA; FREITAG, 2008, p. 120).

Neste contexto, a produção artística que tenho observado ser comumente polemizada possui características específicas que, via de regra, integram a ausência de necessidade do domínio de destrezas manuais por parte do artista, tal como desenhar, pintar, esculpir e gravar, dentre outras habilidades técnicas.

O fato de a subjetividade do artista e o processo de trabalho se sobreporem à 'beleza' da composição geralmente funciona como um ponto determinante para a sensação de insegurança que ronda a prática dos docentes que lidam com esse ensino (VALENÇA, 2009). (figura 1).

Figura 1 – *Dejunto*

Maxin Malhado, 2003
Entulho
Fonte: FLAMBOYANT, 2003, p. 35

A concepção de 'beleza' a que me refiro articula-se com os ideais gregos, uma vez que muito do rechaço atribuído à parte da produção de arte contemporânea tem suas raízes fincadas na Antiguidade Clássica, quando figuração, proporção, simetria e harmonia constituíam elementos basilares a todo e qualquer objeto de arte.

Embora a imagem referenciada não contemple todas as possibilidades artísticas dos nossos dias –, algo praticamente impossível – revela a essência do que é mais recorrente nos atuais espaços legitimados de exposição de arte contemporânea, a exemplo das bienais, dos salões e das mostras. Convém mencionar, contudo, que o espaço da arte atual não se limita aos aqui citados. Ao contrário, extrapola as paredes brancas dos museus e invade as ruas, o virtual e uma infinidade de lugares possíveis e até pouco tempo inimagináveis, com trabalhos envolvendo técnicas de toda ordem, tal como o grafite, a arte digital, a performance, a instalação, a *body art*, dentre tantas outras modalidades.

A fenomenologia e a arte

A função da filosofia na perspectiva fenomenológica é suscitar nos indivíduos o que se denomina uma *atitude fenomenológica*; isto implica em pensar e questionar o cotidiano, em busca da compreensão do sentido do mundo e das coisas.

O lugar do pensamento e da reflexão numa sociedade em que a preocupação com a produção para o consumo se sobressai é recorrentemente negligenciado pelo homem perante a indisponibilidade de tempo reservado a esse fim (HERNÁNDEZ, 2007).

Buscando romper com o instituído, a fenomenologia se apresenta como uma via de pensamento que não julga, mas busca compreender, problematizando o cotidiano aqui descrito.

Neste cenário, a atitude fenomenológica – também compreendida como uma dúvida – se materializa com o ato de questionar e problematizar a realidade.

Concebida como maneira, estilo, método, estudo das essências e filosofia, a fenomenologia "[...] é também um relato do espaço, do tempo, do mundo 'vividos'. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal qual como ela é [...]" (HUSSERL, 1990; DARTIGUES, 2002; MERLEAU-PONTY, 2011, p. 1).

Em sintonia com a perspectiva destes autores, Peixoto (2003, p. 19), esclarece que

> A fenomenologia é uma concepção de ciência e de filosofia; é também uma metodologia, um caminho para se atingir um conhecimento rigoroso. [...] Para a fenomenologia, o impulso para a reflexão filosófica não deve partir das concepções já elaboradas, preestabelecidas, dos pré-conceitos, mas das próprias coisas, dos próprios fenômenos. É por isso que a filosofia enquanto fenomenologia é uma autêntica exigência ética, comprometida com a verdade, que rejeita a manipulação da realidade.

A discussão que envolve a relação arte e filosofia pode ser evidenciada no modo de alguns autores que constituem as referências deste estudo, articularem esse tema com a concepção de homem enquanto ser criativo que vive experiências com o corpo. De fato,

> [...] a arte e a filosofia *em conjunto*, são justamente não fabricações arbitrárias no universo do *espiritual* (da "cultura"), mas contato com o Ser na medida em que são criações. O ser é *aquilo que exige de nós criação* para que dela tenhamos experiência (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 187, grifos do autor).

A experiência aqui posta requer movimento. Os atos de olhar, cheirar, ouvir, saborear e tocar constituem movimentos que compõem a percepção humana. É este movimento expressivo protagonizado pelo corpo que viabiliza ao homem situar-se no mundo e criar.

O fenômeno da percepção, contudo, não se limita à captação sensorial do mundo, o que torna o assunto alvo de reducionismos, se tomado sob a ótica das ciências clássicas. Afinal,

> Nas ciências clássicas, esta definição pressupõe uma relação linear, uma idéia de ação e reação. Um mundo externo a nós que, por meio dos sentidos, é captado, os dados são enviados e decifrados, reproduzindo-os a partir da percepção elementar e posteriormente produzindo um conhecimento acerca deste mundo. Este princípio, oriundo da fisiologia da percepção, de "correspondência pontual e conexão constante entre o estímulo e a percepção elementar", segundo Merleau-Ponty (1996), é mais de caráter teórico pois entra em conflito com os dados da consciência. Nem sempre aquilo que vemos ou ouvimos reproduz em nosso sistema as características originais. Uma superfície pintada de amarelo e azul pode se misturar em nossa retina parecendo-nos esverdeada (ARAÚJO, 2013, p. 1).

Para Araújo, a percepção segundo a fenomenologia não pode ser pensada como uma resposta involuntária dos sentidos a estímulos externos, mas como um processo de integração desses sentidos que estão inseridos num mundo que não é reproduzido, mas constituído pelo ser.

Assim, apesar de a percepção ser um potencial inerente ao ser humano, ela se processa com o corpo e se concretiza de maneira idiossincrásica em cada sujeito.

Ora, se a arte, assim como a filosofia, viabiliza o contato do homem consigo mesmo a partir do ato criativo, e se este, por sua vez, reivindica experiências prévias por intermédio de um corpo no mundo, aí reside a importância da percepção (MERLEAU-PONTY, 2014d; CHAUI, 2002; ORTEGA Y GASSET, 2001).

É nesta configuração que a discussão sobre o *olhar* é desenvolvida por estes autores em diferentes obras (MERLEAU-PONTY, 2011; 1980; 2003; CHAUI, 2008; 2002; ORTEGA Y GASSET, 2001). Não porque o sentido do olhar físico seja prioritário para esses filósofos, seria um grande equívoco reduzir a esta explicação. Mas porque o que se denomina *olhar* ou *visão*, segundo estes autores, refere-se ao fenômeno da percepção que se concretiza com o corpo. Trata-se, portanto, da indissociabilidade do corpo do homem na totalidade do fenômeno da percepção.

A ausência da arte visual contemporânea e suas implicações no contexto escolar

A frequente ausência da arte contemporânea nas salas de aula do Brasil acaba também por se mostrar um relevante sintoma da identidade do fazer artístico de nossos tempos. Tal ausência, ainda, é antes um dos efeitos de um fenômeno mais profundo do que um acontecimento independente e acidental. Antes de sofrer impopularidade na sala de aula, a arte contemporânea é impopular na comunidade fora dela, comunidade esta que compõe a escola, as relações entre as pessoas e as reações gerais frente ao novo. Isto pode até parecer um fenômeno sem precedentes na história da arte, mas não o é. O fato é que trata-se de uma das possíveis variações de um gênero de recusa muito comum na história das manifestações artísticas em geral. Ortega y Gasset (2001) observa que, quando se

começa a verificar o desgaste das possibilidades da arte de determinada época e quando – por conseguinte – o fazer artístico começa a apresentar variações autônomas que acabam por compor novos estilos, este movimento de mudança no perfil da arte, quando ocorre, em geral não é aceito de imediato pelo público. Tomando momentaneamente como objeto de análise a arte em geral (e não só as artes visuais) pode-se observar que a rejeição experimentada por parte da arte contemporânea atual, muitas vezes, é algo que pode ser verificado na história de diversas modalidades artísticas. O autor pontua que:

> Com efeito, à impopularidade da nova música corresponde uma impopularidade de igual aspecto nas demais musas. Toda a arte jovem é impopular, não por acaso ou acidente, mas em virtude do seu *destino essencial*. [...] Dir-se-á que todo estilo recém-chegado sofre uma etapa de quarentena e recordar-se-á a batalha de Hernani e os demais combates ocorridos no advento do romantismo. Entretanto, a impopularidade da nova arte é de fisionomia muito diferente. Convém distinguir o que não é popular do que é impopular. O estilo que inova demora certo tempo para conquistar a popularidade; não é popular, mas tampouco é impopular (ORTEGA Y GASSET, 2001, p. 20-21, grifos nossos).

Ao afirmar que tal recusa, tal impopularidade, faz parte do "destino" essencial de toda arte nova, o autor se utiliza do mesmo tipo de oposição entre o temporal e o permanente discutida por Carvalho (2002). Ao fazê-lo, Ortega y Gasset (2001) deixa claro que o que se observa nas reações sociais à arte nova não é um acidente histórico momentâneo – se o fosse, estaríamos hoje lidando com a mesma "mera coincidência" que fez com que a Arte Moderna fosse tão recusada quanto a música romântica, em sua época. O que o filósofo deixa claro é que essa espécie de repetição histórica aponta para um aspecto que não pode ser apenas uma sucessão de acasos históricos idênticos, mas que é algo que deve fazer parte da parcela imutável, eterna, do fenômeno estudado: o fazer artístico.

Sendo a não popularidade – a não aceitação imediata – um fenômeno essencial da arte nova, o tipo, as causas e as motivações gerais da recusa certamente são aspectos temporais, históricos, que variam conforme o tempo. O "destino essencial" que Ortega y Gasset (2001) observa no tipo de arte que se começou a desenvolver, sobretudo, na primeira metade do século XX, parece, como um atavismo, repetir, ecoar a "história essencial" que Carvalho (2002) usa como chave de observação da filosofia e que aqui é utilizado como aspecto revelador da observação da arte. Se é verificado que as formas de arte, ao surgirem, passaram sempre por um período de baixa popularidade, cabe estudar, considerando que toda época tem a sua "arte contemporânea", qual seria a peculiaridade que a arte de nosso tempo tem em si mesma, ou seja, qual a sua essência, enquanto característica atemporal, e o que exatamente há nesta essência que causa sua impopularidade específica. Uma parte das causas dessa questão certamente será encontrada no aspecto essencial e comum a toda manifestação artística;

a outra parte, por sua vez, apontará para a reverberação histórica, temporal, momentânea daquela arte em específico.

Podemos verificar no problema da ausência ou escassez da arte contemporânea na escola um caráter que não pode ser apreendido pela mera via linear de causa e efeito. Essa situação, na contemporaneidade, apresenta ares de um ciclo vicioso. A comunidade, o homem comum que sempre fora um dos lados do diálogo entre o artista e o mundo, não compreende a arte de seu tempo e por isso não consegue abarcá-la em sua zona habitual de interesse, logo, não raro a rejeita. Tal rejeição, por sua vez, impede que o sujeito chegue sequer a dedicar o seu tempo a essas manifestações artísticas, perpetuando a distância generalizada entre boa parte das populações dos dias atuais e o interesse pelas manifestações artísticas visuais produzidas por seus contemporâneos, ainda que o acesso à arte hoje seja mais fácil do que o de outros tempos.

Enquanto projeto inicial, esta alteração do centro definidor da arte tem a estrutura de um processo de esvaziamento espiritual, por parte do artista e de sua obra. A arte, que antes era um instrumento de representação do mundo e do humano, passa a buscar a dimensão impalpável da realidade. O princípio de toda arte visual são as formas, as cores, os temas, as texturas. Isso tudo sempre foi usado como uma vidraça através da qual se torna visível algo do mundo. Na arte nova, o artista passa também a procurar pintar a própria vidraça (ORTEGA Y GASSET, 2001). As cores, as texturas e as perspectivas nunca são aspectos substanciais dos objetos do mundo material que nos cerca, são sempre acidentes, predicados. No mundo platônico da arte visual – aquele onde está a arte antes mesmo de ser expressa –, essa relação se inverte. A cor, a textura, a perspectiva é a substância mesma desta arte. Imaginemos uma produção artística sem cor, sem textura, sem perspectiva e sem formato algum (abstrato ou não). Esta obra existiria? Outra característica da nova arte, portanto, parece ser o fato de ela lidar com a possibilidade de expressão quando não se quer representar nada de puramente material e ordinário. É o mundo interior do artista, tomado em si mesmo e em suas possibilidades de interação com o mundo exterior e com o observador, que ganha o centro aqui. Embora em algumas obras ainda seja possível distinguir representações materialmente 'conhecidas' em meio à composição visual, elas já não são mais os temas centrais da grande maioria dos trabalhos expostos nos espaços da arte atual.

Sendo tal arte algo que necessita ser percebido, antes de poder ser simplesmente nomeado, ela, com frequência, acaba por provocar em quem a observa o efeito de fazê-lo 'parar', sair do ritmo frenético das grandes cidades contemporâneas para poder, num momento de concentração, travar contato profundo, estabelecer um diálogo com a obra que tem diante de si. Essa propriedade da nova arte, portanto, parece pouco coincidir com os giros e hábitos mais recorrentes da era da informação,

o tempo presente. E é justamente por não combinar com este cenário que tal modo de fazer a arte é tão necessário dentro dele.

Vivemos nos tempos da informação rápida, útil, objetiva, clara e, não raro, superficial. E é atrelada a esse vendaval de informação alucinante, em que cada componente se apresenta diante dos demais como que usando placas de identificação imediata, que a arte da contemporaneidade aparece como que na 'contramão'. Recusando-se a ser interpretada por olhadas superficiais, sem participação, a arte atual posiciona-se no mundo como um constante lembrete para que o homem do hoje não esqueça daquela parte de si mesmo que transcende toda a informação organizada em telas.

Neste panorama, o que estamos fazendo, afinal, com essa 'carta branca' de acesso à informação e às coisas do mundo? Afinal, estamos diante de um tempo em que os limites historicamente impostos à expressão da complexidade e pluralidade das manifestações humanas parecem, cada vez mais, se dissolver. Este mundo onde 'quase tudo podemos', parece, por isto mesmo, ser aquele que mais necessita dar atenção ao fenômeno da educação.

Tornar a arte dos dias vividos assunto de estudo no contexto escolar é descortinar perspectivas de análise deste presente que tanto nos intriga e desafia cotidianamente. Diante disto, fica mais fácil compreender a complexidade sobre o que a arte contemporânea 'fala' em suas manifestações expressivas. O ser humano.

Desta maneira, não é incoerente afirmar que a característica da arte atual que mais fala sobre ela é justamente o que ela diz de seus observadores.

O contato com a arte que requer do ser a desaceleração, desafiando-o a 'decifrá-la', perceber sutilmente uma mensagem que não lhe chega de bandeja, em uma tela de LED, mas que, para ser compreendida, precisa ser investigada não só com mente e intelecto, mas não raro com todos os sentidos do ser; tal contato tem a importância de salvaguardar ao homem atual aquele conjunto de potenciais que a contemporaneidade lhe deixou de herança e que são provenientes do mais íntimo reduto do seu ser, mas que, de outro modo, estariam – contraditoriamente – esquecidos e soterrados pela própria contemporaneidade. É neste contexto que a arte contemporânea é importante na escola, porque é importante fora dela.

O sujeito dedicado ao ensino de artes visuais que se desdobra em sintonia com a realidade do mundo vivido pelos integrantes do contexto escolar, portanto, confere sentido à presença da arte contemporânea no mundo, ao 'trazê-la' para a sala de aula. Mais do que isto, confere sentido ao próprio mundo e ao próprio sujeito que com ela se depara.

Referências

1. ARAÚJO, Anna. Sobre o olhar – A percepção fenomenológica em Merleau-Ponty. Disponível em: <file:///C:/Bianca/Doutorado/Tese/Livros%20e%20Textos/FiloCom.
2. html>. Acesso em: 11 nov. 2013.
3. CARVALHO, Olavo. História das histórias da filosofia. São Paulo: É Realizações Editora. 2002. (Coleção História Essencial da Filosofia, aula 1).
4. CHAUI, Marilena. Merleau-Ponty: a obra fecunda. Cult, São Paulo, ano 11, n. 123, p. 1-9, ago. 2008.
5. CHAUI, Marilena. Merleau-Ponty: obra de arte e filosofia. In: _____. Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2002, p. 467-493.
6. COCCHIARALE, Fernando. Quem tem medo da arte contemporânea? Recife: Massangana, 2006.
7. DARTIGUES, André. O que é a fenomenologia? Tradução: Maria José J. G. de Almeida. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2002.
8. DUARTE JR., João. Por que arte-educação? Campinas: Papirus, 2003.
9. FLAMBOYANT. Salão nacional de arte de Goiás. 6° prêmio Flamboyant: Brasil mostra sua arte. Goiânia, 2006. p. 39.
10. HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual - proposta para uma nova narrativa educacional. Tradução: Ana Death Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.
11. HUSSERL, Edmund. A idéia da fenomenologia. Tradução: Arthur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.
12. KONESKI, Anita. A estranha 'fala' da arte contemporânea e o ensino da arte. Palíndromo, Florianópolis, v. 1. n. 1, p. 73-88, mar./jun. 2009.
13. MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
14. _____. O olho e o espírito. Tradução: Marilena Chaui. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
15. _____. O olho e o espírito. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2014d.
16. _____. O visível e o invisível. Tradução: Jose´Artur Gianotti e Armando Mora d´Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2003.
17. OLIVEIRA, Marilda; FREITAG, Vanessa. A produção contemporânea como espaço de conflito no ensino de artes. Raimundo Martins (Org.). Visualidade e educação, Goiânia, n. 3, p. 117-130, 2008.
18. ORTEGA Y GASSET, José. A desumanização da arte. Tradução: Ricardo Araújo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
19. PEIXOTO, Adão. A origem e os fundamentos da fenomenologia: uma breve incursão pelo pensamento de Husserl. In: PEIXOTO, Adão (Org.) Concepções sobre fenomenologia. Goiânia: UFG, 2003. p. 13-31.
20. ROUGE, Isabelle. A arte contemporânea. Lisboa: Inquérito, 2003.
21. TESCH, Josiane; VERGARA, Clóvis. Arte contemporânea no espaço escolar. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED SUL), 9, 2012, Caxias do sul. Anais... Caxias do Sul: UCS, 2012.
22. VALENÇA, Kelly. Arte contemporânea na formação de professores: um estudo com alunos da Licenciatura em Artes Visuais da UFG. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

05

ALTERIDADE NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Tatiana Modesto Pimentel
Centro de Exelência em Turismo/UNB
Profº Orientador: Neuza de Farias Araujo
Universidade de Brasília/UNB
tatianamodesto@gmail.com

o presente ensaio tem como objetivo relatar a importância da alteridade – sensibilidade, ética, responsabilidade e suas implicações na formação do sujeito como cidadão de uma sociedade que necessita de humanismo. Baseado na obra Entre Nós Ensaios Sobre alteridade de Emmanuel Lévinas. Este trabalho abrange a filosofia, no que tange ao estudo da alteridade ética, entendida como a responsabilidade para com o outro. Apresenta a ideia de totalidade como um movimento de alienação do sujeito, e a importância da consciência do sujeito para formação do cidadão, empoderado de sua história, como sujeito consciente de seu papel social.

A educação para cidadania considerando a promoção de experiências turísticas na própria cidade aborda "a formação do povo como sujeito politico" como relata Miguel Arroyo (Buffa, 2010 p.83). O sujeito responsável pela ação consciente enquanto cidadão.

Trata-se assim, de um sujeito inserido em uma sociedade contemporânea onde o sistema econômico, pode encaminhar o indivíduo para o consumismo, construindo um ser individualista, distante de sua essência.

Nesse cenário, temos a sociedade atual apoiada em uma globalização fundamentada no racionalismo econômico e na busca desenfreada por uma inovação científica e tecnológica. O que defende-se portanto é um homem fechado em si mesmo, evitando o mínimo de relação uns para com os outros. Esses indivíduos, apresentam em seu cotidiano, atitudes cada vez mais individualistas, cada um preocupado com os seus desejos de acúmulo material, motivados pela sociedade de consumo. Neste contexto, o presente estudo vem analisar a importância da alteridade na formação do sujeito.

Vale a pena destacar, as definições de **ALTERIDADE** *(gr. ÉxepóTT]Ç; lat. Alteritas, Alietas; fr. Altérité.* Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro. A Alteridade é um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença. A diversidade pode ser também puramente numérica. (Abbagnano, 2007 p. 34/35) Nesssa definição, a alteridade apresenta o eu integrar-se ao outro.

Para Aristóteles, alteridade pode ser vista assim:

> (…) Considerou que a distinção de um gênero em várias espécies e a diferença dessas espécies na unidade de um gênero implica uma alteridade inerente ao próprio gênero: isto é, uma alteridade que

> diferencia o gênero e o torna intrinsecamente diversos conceito de alteridade valeu-se Plotino para assinalar a diferença entre a unidade absoluta do primeiro princípio e o intelecto, que é a sua primeira emanação.- sendo o intelecto ao mesmo tempo pensante e pensado, intelecto enquanto pensa, ente enquanto é pensado, é marcado pela alteridade. (ABBAGNANO, 2007 p. 34/35).

Nessa abordagem, revela-se que a alteridade determina a diferença das espécies tais como: o gênero, feminino e masculino. Na outra definição de alteridade exposta esse termo aparece para apresentar como a mais profunda compreensão da distinção entre intelecto e pensamento.

Alteridade, no contexto de formação do sujeito, vem sendo defendida por Emmanuel Lévinas. O filósofo que nasceu na Lituânia em 1906, e morreu em Paris em 1995. Viveu em um período de muitos conflitos e com guerras ainda muito jovem. Em 1914, época da primeira guerra mundial, em 1917, presenciou com apenas 11 anos, a Revolução Russa. Em 1940 participou ativamente da segunda guerra mundial como oficial militar da guarda francesa. Vale aqui relatar, que quase toda sua família, de origem judia, morreu assassinada pelos nazistas, salvaram-se neste momento de terror a sua filha e esposa que foram protegidas por amigos.

Outro ponto a ser sobrelevado na vida desse filósofo é sua vida acadêmica, quando se aproximou das obras de Edmund Husseul e da Universidade de Freiburg – estudou a obra de Martin Heidegger – um aluno brilhante de Husseul. Esse lituano concebe de maneira filosófica a relação entre os sujeitos, que ele designa de alteridade.

Antes de discorrer um pouco sobre alteridade segundo os preceitos de Lévinas, vale destacar, que o seu pensamento filosófico esta relacionado diretamente com a reflexão sobre totalidade.

Totalidade, para o mencionado autor, vem a ser uma forma de generalização, homogenização do habitat social dos sujeitos, uma ideia "coletiva" (um pequeno grupo aliciando outros grupos) para a sociedade atual. Criada pela elite dominante que necessita manter dominando, divulgar e apresentar ideia de igualdade social e de acesso a uma sociedade de consumo material, que ao contrário do que se pensa o acesso pode não existir, porque torna o sujeito subalterno do seu próprio desejo, não mais da necessidade. O sujeito é motivado a desejar e adquirir o que não necessita para fazer parte desse mundo que o exclui, exclusão, aqui, no sentido de não pertencer ao grupo dominante, mas incluso no que diz respeito ao consumo e força de trabalho.

Para Lévinas a sociedade contemporânea coloca o sujeito dentro, mergulhado em um mundo que pode absorver o poder e a dominação. O resultado dessa totalidade é um grupo superficial, sem essência, conduzido a uma prisão de produção e consumo. "O que vive na totalidade existe na totalidade." (Lévinas,1997 p.38) Nesse contexto, o sujeito que nasceu e cresceu sendo moldado e oprimido vê o mundo a sua volta sem complexidade de forças e intencionalidade que o faz ser oprimido.

Para esse sujeito oprimido que vive para legitimar a busca incessante do poder para os poderosos de forma inconsciente, Lévinas apresenta o sujeito inocente, pois para o referido autor, esse sujeito é ludibriado por uma força poderosa que não o deixa descobrir a realidade das intenções da elite, pois, esse mundo que não é dele é introjetada diariamente no seu cotidiano para despertar a necessidade de continuar oprimido.

Vale a pena destacar, "a inocência comporta uma relação entre seres e o engajamento numa totalidade." (Lévinas, 1997 p. 41) Lévinas demonstra que o sujeito inocente, não se sente escravo desse mundo que ele move para o outro, porém se sente engajado na construção dessa sociedade, que pode combater a dominação, pois o seu papel nesta sociedade é de um ser resistente, porque tem a fé que o seu tempo de realizações materiais chegará. Além disso, Lévinas afirma que "a totalidade em que se situa um ser pensante não é uma adição pura e numérica uns com os outros." (Lévinas, 1997 p.42). A totalidade não representa adição de sujeitos, pessoas pensantes, mas também o aumento de seres que se relacionam de diferentes maneiras uns com outros e com o mundo em que vive.

Dando sequência a esse raciocínio, defende-se que a totalidade é construída numa sociedade por e para poucos e, é desejada pelos indivíduos inocentes que não visualizam a amplitude de formas de controle e as demandas sociais dos sujeitos da elite.

Sob essa orientação, pode se apontar a "relação do indivíduo com a totalidade, é o pensamento, em que o eu considera o que não é ele." (Lévinas, 1997 p.42) Desta forma, o autor esclarece que o sujeito que não reflete, não pensa, não pode se limitar a tomada de consciência. Pois, o contato com "a consciência de si traz para a consciência biológica, cega sobre a exterioridade". Lévinas, (1997 p.40). Evidencia-se nessa declaração que a consciência biológica deixa sem luz o externo, ou seja, o indivíduo não enxerga o exterior com criticidade e pode ser conduzido por ideias, palavras bonitas e almas caridosas, para dominação, homogêneo, aqui referida como totalidade.

Enfim, a totalidade possibilita a construção do sujeito, por meio de um intercambio entre pessoas.

A formação do indivíduo, ou sujeito pensante, crítico à luz da teoria do filósofo lituano Lévinas se faz necessária para a reflexão sobre a alteridade.

Para melhor entender a alteridade, em conformidade com os pensamentos de Levinas, é apropriado apresentar um conjunto de características que segundo o autor possibilitam a formação desse sujeito.

Para exemplificar, pode-se mencionar, o sujeito consciente, ético, responsável e sensível. Observando-se que estas características: consciência, ética, responsabilidade e sensibilidade são essenciais na formação desse sujeito na visão desse filósofo.

Desta forma inicia-se esta reflexão entendendo mais intimamente como se elabora cada característica desse sujeito segundo Levinas.

Dentro desta ótica, a consciência é um aspecto importante para formação de um sujeito pensante, pois:

> O pensamento começa, precisamente, quando a consciência se torna consciência de sua particularidade, ou seja, quando concebe a exterioridade para além de sua natureza de vivente, que o contém; quando ela se torna consciência de si ao mesmo tempo que consciência da exterioridade ultrapassa a sua natureza... (LÉVINAS, 1997, p. 40)

Nessa linha de raciocínio, pode considerar que o pensamento contribui para a formação de um sujeito crítico, porque a reflexão o leva a consciência de sua existência para além da natureza, além da biológica, ele reconhece com parte da sociedade, a exterioridade. Contudo, absorva as ideias com criticidade, combate as formas homogêneas de pensar a sua vida com o outro. Vê com profundidade as ações cotidianas se perguntando a intenção.

Portanto, esse processo de tomada de consciência pode ser simultâneo o ter consciência de si e ter consciência do outro. Pois o pensamento pode ser o princípio da consciência do eu que difere do outro e também se assemelha.

Dessa forma, Paulo Freire define que "a consciência é, em sua essência, um 'caminho para' algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela aprende por sua capacidade ideativa". (FREIRE, 2014 p. 77)

Observando os princípios defendidos, a consciência é um caminho para realização, de ideias que possibilita o sujeito refletir a sua realidade em movimento e novamente mergulhar em si para novamente realizar esse movimento circular. "Auto-reflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras". (FREIRE, 2009 p. 44)

Examinando os princípios defendidos por Paulo Freire a tomada de consciência crítica pelas pessoas pode ser realizada por meio de auto-reflexão, que consequentemente o fará internalizar a História, empoderando o sujeito da própria história.

A história segundo Lévinas está presente nas inteligências, pensamento científico, na racionalidade que leva o sujeito a refletir o mundo no qual está inserido, simultaneamente refletir com o outro esse mundo, para em seguida voltar para si, para sua própria consciência.

Esse encontro entre o sujeito consciente, outro e o mundo possibilita a formação de um sujeito consciente de sua vida fora dessa lógica predominante da dominação, e o insere no contexto de alteridade que desenvolve um sujeito humanizado.

O sujeito humanizado para Lévinas está imerso na humanidade em constante movimento para possibilitar construções sociais e levar o sujeito a sua própria superação. Esse sujeito contribui para que o mundo em que vive e também se supere, recriando novamente o movimento, onde o sujeito encontra com o outro e com o mundo em suas superações.

Outro ponto a ser destacado sobre a alteridade é que ela está também calcada na responsabilidade.

Conforme aponta Lévinas (1997, p. 237/238) "(...) é preciso neste chamado à responsabilidade do eu pelo rosto que o convoca, que o suplica e que reclama, que outrem é o próximo do eu", ou seja, a responsabilidade pode está expressa na convivência justa com o humanismo, na responsabilidade pelo outro, na generosidade, a alteridade a subjetividade recebida do rosto, a racionalidade, as normas, que pode se tornará promovedor da paz e do bem para todos.

Nessa mesma fonte:

> Mas a ordem da justiça dos indivíduos responsáveis uns pelos outros surge não para restabelecer esta reciprocidade ente o eu e o seu outro, mas por causa do terceiro que, ao lado deste que me é um outro e me é também o outro. (LÉVINAS, 1997 p. 295)

Ponderando os princípios defendidos, a procura de assumir a responsabilidade pelo outro, anunciada no rosto, é necessário que o sujeito torne-se humano com o outro, ou seja, com o próximo, assim, parte da responsabilidade, indicada no rosto do outro e também no meu rosto, na face a face da vida cotidiana, e onde se tem o processo de Alteridade.

Vale esclarecer, que o processo de alteridade possibilita um importante movimento para sociedade formar, construir um sujeito consciente.

Além dessa abordagem, pode-se colocar que:

> "… referindo a responsabilidade, exige que o homem tenha de tomar a miúda decisões em problemas, grandes ou pequenos que afetam interesses alheios participantes do homem, ou a seus próprios, com os quais, porém, se sentem comprometidos.(Weil, Simone) É exatamente por isso que a responsabilidade é um dado existencial. (…) a responsabilidade participante do homem, característica do assistencialismo, que leva suas soluções a contradizer a vocação da pessoa em ser sujeito… (FREIRE, 2009 p. 66 apud Weil, Simone)

Observa-se a partir dessa citação que a responsabilidade possibilita ao sujeito constituir-se como sujeito, pois ser responsável pelo outro, pode ser também uma condição para existir. Vale destacar que no contexto que Paulo Freire relata "pessoa" dar-se o entendimento de um indivíduo, ou sujeito sem consciência.

> (...) o movimento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passam a ter liberdade para comer, mas "liberdade para criar e construir, admirar e aventurar-se". Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável" (Freire 1987, p.31).

Ao relembrar que a alteridade levinasiana, baseada no entendimento da relação com o outro e o mundo a responsabilidade para chegar à ética.Conforme indica o autor a alteridade ética pode permitir que o sujeito constitua-se na convivência com as diferenças, pois compartilhar o amor existente olho no olho exige de cada sujeito nesse processo a responsabilidade com o outro. Esse processo ético pode ter a função de produção de significado para desenvolver uma sociedade mais humanizada.

Os desafios do ser humano, entender o que não se entender no outro, conhecer o ente, o ser, ou algum outro, definição que venha descrever o ser humano. Aqui fica bem claro seu propósito em relação ética, pois ao olhar de outro sujeito pode-se guardar uma distância, uma distância de respeito pelo que o outro é e representa. Outro ponto a ser destacado e não pode deixar de ser entendido é que a alteridade compreende a dimensão da sensibilidade. Essa dimensão proposta se justifica por aprofundar no sentimento, buscando despertar no sujeito a sensibilidade pelos seus semelhantes, revelada no rosto de cada sujeito. O contato do olho no olho que se manifesta no rosto, no intuito de se formarem como humanos, nessa condição de relação que encontramos é a alteridade neste acolhimento do outro.

De certo, para dar maior transparência ao que foi exposto, propõe-se, nessa dimensão da sensibilidade que o sujeito deve estar aberto para o outro, compartilhar o olhar face a face. A sensibilidade pode ser o caminho para uma relação e compreensão entre sujeitos. No contexto de ética da alteridade, o sujeito se torna acolhedor de todo outro que ao eu que aborda a responsabilidade. A dimensão da alteridade pensada por Lévinas, estimula uma mudança interior do indivíduo, em busca de um mundo melhor no qual está incluído.

Nessa perspectiva, a ênfase que tem sido dada na vida humana é uma realidade concreta por meio da linguagem universal, pois a ação de falar é o encontro inter-relacional humano que permite a abertura para novas descobertas do mundo. A linguagem permite a expressão do outro em seu ser, o seu ser que expressa no outro.

Assim sendo, pode criar entre o eu e o outro, uma possível convivência com as diferenças. A vivência face a face no espaço de variedades, possibilita a descoberta da linguagem vinculadas com a cultura e a sociedade.

Como resultado a sociedade e a cultura surgem como desdobramento da alteridade humana, o processo da alteridade é construído por meio da linguagem. Para que possibilite uma criação ou

transformação da realidade em que o cerca, isto é, uma aproximação. Essa aproximação do mundo possibilita a formação do sujeito, ou seja, o mergulho em si propicia uma imersão consciente no mundo a sua volta e o leva novamente a uma reflexão. Ademais esta representação possibilita ao sujeito uma experiência reflexiva, ou mesmo, a tomada de consciência. Diante destas considerações, a representação como imaginação humana na perspectiva da criação humana, também dá sentido ao indivíduo de sua própria existência, pois os desafios de realização de um novo projeto estabelecem sentido projetando ações de superação para o sujeito.

Cabe frisar que Lévinas aborda a formação do sujeito evidenciando a interação entre os sujeitos, no qual a consciência da existência de si, faz parte da existência do outro. Esse processo simultâneo de existência do eu e o outro, faz parte de um movimento de formação do sujeito que também pode ser reconhecido interiormente no processo de alteridade.

Com base nos princípios de Paulo Freire que coincidem com os de Lévinas "A distância social existente é característica das relações humanas no grande domínio não permitir a dialogação." (Freire, 2009 p. 78) Face ao exposto, o diálogo, a linguagem, são considerados representações do fazer humano, ou melhor, representações humanas. É pertinente dizer que não apenas consideremos o que significa representação, mas também frisar a capacidade humana de imaginar, de criar um mundo diferente do contexto biológico e natural, construindo assim um sujeito humanizado, justo, esperançoso e pacífico.

Em suma, um sujeito humanizado, pacífico e empoderado da sua história como relata Miguel Arroyo que "o povo vai construindo a cidadania e aprendendo a ser cidadão nesse processo de construção. O povo é agente de sua construção como sujeito histórico." (Buffa, 2010 p.84). Diante desta realidade, o sujeito histórico reivindica espaços dentro da cidade em uma perspectiva de responsabilidade e direitos a equipamentos de lazer com qualidade, com efeito, faz parte da construção da cidadania. A cidadania abordada, nessa pesquisa, vem entrelaçando a visão sócio-histórica como colocam as autoras Gastal e Moesch:

> Compreendemos cidadania, assim, como processo histórico de conquista popular, através do qual a sociedade adquire, progressivamente, condições de tornar-se sujeito histórico consciente e organizado, com capacidade de conceber e efetivar processo próprio. (DEMO,1995. Apud GASTAL; MOESCH, 2007, p. 33.

Como se pode ver a cidadania é um processo histórico de conquista de direitos igualitários a sociedade, possibilitando o desenvolvimento de espaços comunitários que proporcionem a

organização das cidades e dos bairros para que o sujeito histórico consciente tenha e ofereça uma melhor qualidade de vida a toda população onde reside e seus futuros visitantes.

Este visitante, o turista, integrante ativo do turismo como conceitua a Doutora professora Moesch

> O turismo constitui-se num fenômeno sociocultural de valor simbólico aos sujeitos que o praticam. O sujeito turísticos consomem o turismo, por meio de um processo tribal, de comunhão, de re-ligação, de testemunho, em um espaço e tempo tanto real como vitual, desde que possível de convivência, de presenteísmo. O valor simbólico, perpassado pela comunicação táctil deste fenômeno , reproduz-se, ideologicamente, quando os turistas comungam de sentimentos reproduzidos pela diversão, e quando há a possibilidade de materialização do imaginário, por vezes individual, em *societal* (MOESCH, 2012, p.134)

Neste contexto observa-se que no Brasil as cidades pequenas, médias e grandes abrigam a maior parte da população. Os habitantes conhecem as potencialidades e fragilidades econômicas, culturais e de infraestrutura de suas localidades. Como afirmam as autoras Gastal e Moesch:

> Sabe da força política e econômica que disputam o poder local, conhece os estabelecimentos comerciais que fornece preços mais convenientes, onde estão os restaurantes mais qualificados onde ir para desfrutar os momentos de lazer. GASTAL; MOESCH, 2007 p.19

Os Indivíduos se empenham na busca por qualidade de vida nas suas respectivas cidades, quando estão gozando o seu direito de descanso e lazer, em outras localidades e também quando reivindicam ou escolhem espaços organizados para o seu bem-estar.

É fundamentado nesta linha de pensamento que este artigo discute como se desenvolvem os saberes na formação do turista cidadão.

De modo geral, a teoria histórico-cultural apresenta que a interação é um processo dialógico primordial para condição humana. Salienta-se que é por meio da interação social que o indivíduo desenvolve as funções superiores, o que significa dizer: memória, imaginação e perspectiva.

Para Vigotski, é na relação com o outro e a partir dela que se desenvolvem as funções superiores.

Convém observar que a teoria histórico-cultural afirma que o ser humano pede ser compreendido a partir de suas relações sociais, uma vez que é compartilhando essas experiências que se possibilitam atuações das funções superiores inerentes das ações humanas (VIGOTSKI, 2000). Isso significa dizer que ao interagir o sujeito pode desenvolver a memória, pensamento lógico, imaginação e outros.

Portanto o que se defende, que essa imaginação pode ser o gancho fundamental para que o sujeito ativo e consciente consiga enxergar em sua cidade a sua história e a do outro.

Os estudos sobre processos interativos evidenciam que os aspectos acima expostos, promovem a construção integral do indivíduo. A consequência desse estudo pode apontar que o passeio escolar promove a interação entre os estudantes. Permite considerar que estes resultados possam indicar que por meio do passeio escolar uma promoção, uma interação que possibilita o conhecer o espaço em que vive a sua própria história.

Diante dessa realidade, cabe expor que o intercambio entre os sujeitos parte de um processo fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. Isso por que ao conviver com o outro ele adquire informações e, em seguida em seu íntimo, ao refletir sobre essas vivências internaliza-as produzindo conhecimento e se relacionando com o mundo.

Nessa perspectiva, nota-se que é essencial acolher as experiências dos estudantes, as brincadeiras que experimentam, os jogos que realizam, respeitando os seus sonhos, os seus medos e seus desejos demonstrados em cada experiência. Abrigar as vivências individuais pode ser o caminho para possibilitar a interação social, pois todo sujeito nasce, cresce e se desenvolve em grupo e a relação com o outro é condição primordial para construção desse sujeito.

Desse modo, pode-se afirmar que as ideias arroladas indicam que conhecer a própria cidade podem ser promotoras das interações entre o estudante no contexto do passeio escolar, o que também pode ser demonstrado por meio da experiência vividas na própria cidade.

Conclusão

Finalmente podemos observa que pode-se perceber, em certa medida, que a totalidade, aqui tratada como forças sociais que aliena o sujeito inocente. Mas por meio do processo de alteridade que percebe o quanto é necessário o resignificado do sentido ético do humano e do respeito às diferenças; refletindo sobre a importância do reconhecimento do outro como parte de formação de sua própria identidade e convida a todos a assumir uma sociedade plural, fraterna e pacífica.

Nesse contexto, o pensamento de Emmanuel Lévinas demonstra ênfase construção de um sujeito conciênte, imbuido de respeitar as diferenças do outro utilizando a interação, o intercambi entre seres humanos que apresenta o face a face em seu cotidiano.

A tomada de consciência é uma volta para si mesmo, uma viagem ao seu proprio interior, o encontro com o mais profundo eu para se relacionar com o outro e construir a formação do cidadão. Nesta perspectiva a senssibilidade, a responsabilidade e a ética revela a dimensão humanista que acontece por meio do processo alteridade.

O processo de alteridade pode apresentar a construção do cidadão que por um processo de empoderamento socio-histórico de sua cidadania em relação com o outro e a sua cidade no contexto do turismo.

Bibliografia

1. ABABAGNANO, Nicola. Diciónario de filosofia: tradução da 1ª edição por Alfredo Bossi 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 p.1026
2. BUFFA, Ester. Educação e Cidadania: Quem educa o cidadão? Ester Buffa, Miguel Arroyo, PaoloNosalle.14.ed.São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção questões da nossa época; v 16) p. 120
3. FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009 p. 158
4. _____ Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014 p.253
5. LÉVINAS, Emmanuel. Entre nós Ensaiossobre alteridade. Petrópolis: Vozes. 1997 p. 306
6. GASTAL, Susana. MOESCHE, Marutschka. Turismo, políticas Públicas – São Paulo: Aleph, 2007 p. 83
7. MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 11.ed. São Paulo:Cortez, 2005. Coleão ABC de turismo.
8. VIGOTSKI. Lev Semenovich. A formação Social da Mente. São Paulo-SP, 6ª ed. Martins Fontes, 2000, 191p.
9. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

06

ESTÉTICA FENOMENOLÓGICA: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Rita Márcia Magalhães Furtado
FE/UFG
rmmfurtado@ufg.br

A estética fenomenológica que surge no começo do século XX é a primeira a reconhecer a necessidade de pensar uma experiência estética que reúna a *poiesis* e a *aesthesis*, mediada pelo *logos* e pautada na relação entre os diferentes conceitos e categorias que erigem de uma referência cultural que vai além da simples relação obra-espectador. No prefácio da obra *Phénoménologie et Esthétique*, Eliane Escoubas levanta o seguinte questionamento: "A fenomenologia não é o lugar onde se cruzam os dois sentidos da estética [um relativo ao sensível: a estésica; e outro relativo à produção da obra de arte: a poiética] e onde, ao mesmo tempo, eles delineiam sua diferença?" (1998, p.15-16). Deleuze e Guattari, em *O que é a filosofia?* afirmam:

> A fenomenologia deve fazer-se fenomenologia da arte, já vimos, porque a imanência do vivido a um sujeito transcendental precisa exprimir-se em funções transcendentes que não determinam somente a experiência em geral, mas que atravessam aqui e agora o próprio vivido e se encarnam nele constituindo sensações vivas. (2000, p.230).

Há, na estética fenomenológica, uma intenção de tornar o sensível cognoscível, acentuando seu caráter teorético apesar de postular que o prazer advindo da experiência estética resulta de uma "contemplação desinteressada do objeto em sua totalidade" (Vita, 1959, p.63), que não é valorativo nem normativo, mas fiel ao que intenta uma descrição fenomenológica. Mas quais são os critérios para tal tarefa? O que caracteriza uma análise filosófico-fenomenológica de um objeto estético? Para Haar, descrever fenomenologicamente uma obra,

> é mostrar como suas formas enraízam-se em um *fundo*, análogo a uma terra, que é de certa forma um meio gerador, dotado de um ritmo primordial. O fundo seria o princípio formador da forma, e não apenas a base sobre a qual ela se desenvolve. O artista nos faz remontar das formas à sua formação, do que aparece ao próprio aparecer, e com isso descobre o jamais visto ou, como disse Jean-Luc Marion, o "não-visto", ou o nunca ouvido. É por isso que temos que fazer permanentemente um esforço no sentido de distanciar-nos da multiplicidade de significados e significações, bem como da evidência do "motivo" e do relato que ele muitas vezes implica, e que tem tanta força nas obras figurativas, para descobrir sua dimensão pré-objetiva. (...) *A arte seria, então, a redescoberta de um mundo em estado nascente*. [grifo nosso]. (Haar, 2000, p.113).

A essência do objeto estético é captada por atos de consciência que estão presentes nas essências. Pode-se assim afirmar que a base intuitiva se sobrepõe, na estética fenomenológica, às bases dedutiva e indutiva.

A compreensão da estética fenomenológica como uma síntese da investigação rigorosa das estruturas gerais do objeto, coloca de lado os "pré-conceitos", as classificações, a partir do "dado" imediato, original. Através da redução é possível conhecer suas particularidades, sua essência enquanto "instância universal". Segundo Nunes (1966, p.122), "as grandes, autênticas, legítimas obras de arte possuem a capacidade de atrair a consciência e de fazê-la aderir ao que instantaneamente revelam". A estética circunscrita no campo do sentir e do fazer articula um movimento espontâneo do aparecer, que é também do criar, com o cuidado de que a idealidade presente nesse processo não anule a transcendência do sentido originário. A obra de arte individualmente percebida traz qualidades intrínsecas que se impõem no seu aparecer e tornam qualquer tentativa de contextualização "vaga" e "imprecisa", esse aspecto acentua o seu caráter intemporal. Maldiney afirma que mesmo partindo de princípios iguais, a fenomenologia se divide contra si mesma e a arte oferece um campo de provas que podem definir um terreno de verdade. No caso da arte, a divergência, a partir da experiência estética, "se exprime por duas fórmulas opostas que correspondem respectivamente à dois tipos de elucidação fenomenológica: para uns "*compreender é ver*", para outros "*ver é compreender*". (1993, p.302)

A pintura é um ponto de intermédio entre o corpo e a coisa, à luz da percepção. Certamente para que ocorra essa percepção fenomenológica será preciso "deixar de lado" a pretensão de que somente nós podemos atribuir conteúdos à obra, pois é preciso deixar falar a obra com todo o silêncio que dela emana. É preciso se utilizar de um elemento intemporal ou extra-temporal para detectar sua aparição instantânea e que, ao mesmo tempo, se prolonga, se estende numa lentidão necessária para o "deixar-se ver" e para situá-la em sua temporalidade para buscar sua especificidade, no que Garelli, analisando o uso de "um pouco de tempo em estado puro" na obra de Proust, afirma que aquele "se situa [justamente] nesse equilíbrio instante e eternidade, essência e existência, finitude e in-finitude da obra" (1998, p.164).

Mas é a forma que, pictural ou abstrata, diz à visão o que não mostra, ou seja, sua presença não está na mera representação dos objetos, das linhas, das manchas ou da superfície monocromática, mas naquilo que nos desperta ulteriormente a partir do que nela está implícito. Seu movimento se apresenta, não apenas no ritmo das formas, mas no sentir despertado por estas. Deste modo, "a pintura não procura o exterior do movimento, mas suas cifras secretas" pois "nunca está completamente fora do tempo, porque está sempre no carnal." (Merleau-Ponty, 1997, p.64).

Além da representação espacial e temporal, da forma e do movimento, convém destacar o importante papel da cor, que Merleau-Ponty, citando Cézanne assim a conceitua: "ela é o lugar onde o nosso cérebro e o universo se reúnem".

(1997, p.55). A cor abre um novo campo de estudo para a fenomenologia quando deixa de ser apenas um aspecto cromático percebido e reproduzido que pode ser matizado. Sua supremacia se efetiva no aspecto de sua essência quando suscita um "pensar *a priori*" que levita sobre as propriedades dinâmicas do conceber e do aparecer e que possui uma dimensão "que cria de si para si identidades, diferenças, uma textura, uma materialidade, algo...". Assim, "o retorno à cor tem o mérito de nos aproximar um pouco mais do 'coração das coisas'." (1997, p.55). Existe, como o afirma Haar, uma "tonalidade fundamental", que "nos faz ter acesso à origem mesma da obra", é a "tonalidade afetiva" que se tornará como que a marca elementar de um artista. Desse modo, a síntese de todos esses elementos conflui para que ocorra a experiência estética, experiência essa que representa a principal característica da estética fenomenológica.

A vertente alemã

Herdeira da clássica divisão "Estética do alto" (metafísica) e "Estética de baixo" (experimental), a estética contemporânea experimenta seu período de maior fulgor nos primeiros anos do século XX, tornando-se um dos temas centrais de estudos por parte dos filósofos alemães dos círculos de Munique e de Göttingen que se dedicavam à fenomenologia. Esta centralidade encontra, sobretudo nos filósofos Roman Ingarden e Moritz Geiger, considerados os precursores da estética fenomenológica, subsídios para que esta fosse estudada e difundida na Europa nas primeiras décadas do século XX. Figurelli, pautando-se em afirmações de vários historiadores, acusa o estudo *O objeto estético. Um estudo fenomenológico* (*Der ästhetische Gegenstand. Eine phänomenologische Studie*), de Waldemar Conrad, datado de 1908, como sendo "o primeiro texto de índole fenomenológica no contexto da estética. " (2000, p.196).

Indubitavelmente, a estética fenomenológica teve sua gênese na Alemanha com as investigações filosóficas de Edmund Husserl no início do século XX. Apesar de não dedicar um estudo fenomenológico específico para a estética, Husserl desenvolveu em sua teoria vários conceitos que seriam posteriormente trabalhados no âmbito da estética por inúmeros filósofos. No contexto da época, a ciência, com o impulso positivista, tenta afirmar sua hegemonia pautando-se ora no idealismo metafísico ora no empirismo psicológico. A filosofia reage com a crítica do conhecimento científico produzido propondo um retorno ao sujeito concreto pensante.

A fenomenologia (do grego, *pháinesthai*, manifestar-se, e *logos*, postulado) é um método de investigação filosófica – formulado por Husserl nos primeiros anos do século XX – que consiste no retorno ao estudo do ser, na descrição dos fenômenos através da observação pura. Husserl propõe a necessidade de voltar às coisas mesmas, sem a interferência de teorias científicas ou filosóficas que

pudessem deturpar sua compreensão. Para isso institui a necessidade de uma filosofia como ciência rigorosa. Assim, a fenomenologia propõe uma análise que precede toda a teoria, exclui qualquer pressuposto e desvela o fenômeno enquanto fenômeno vivido, tornando-se assim uma descrição das essências feita por um espírito independente, uma consciência vista sob um novo prisma, pois incorpora uma intencionalidade. Nessa nova concepção da consciência que não se encontra mais encerrada no campo fenomenal, ela é uma intenção que se apresenta à consciência, que se dirige ao objeto que o visa, então, é sempre consciência de algo.

Para Husserl toda consciência é consciência de algo, expressando na relação entre sujeito e objeto, um *abrir-se para o mundo*. Ambos, sujeito e objeto, estão interligados, fundidos e mergulhados na mesma experiência, para que a consciência conheça a essência, livrando-se de todos os preconceitos, das teorias preconcebidas, e buscando uma evidência irrefutável da significação dessa essência. No entanto, o método fenomenológico, tomado como forma de exposição de uma pesquisa empírica, utiliza-se desses princípios acima pontuados para ir além de uma mera descrição do fenômeno, avançando no sentido de desvelar as características mais obscuras contidas no fenômeno que se mostra. Mesmo que estas características apresentem uma multiplicidade de compreensões, surgirá, então, a necessidade de uma outra compreensão do fenômeno, voltando-se para o *não pensado*. O ponto de partida para esse modo de conhecer é a atitude natural que se relaciona às coisas e ao mundo, acontece antes de qualquer dedução ou de qualquer modo de pensar científico. Ter uma atitude natural é ter experiência a partir dos juízos descritivos que são, como Husserl os chamou, "meras expressões de experiência" (1994, p.56) mas que, contudo, "são absolutamente evidentes", e como toda experiência pode incorrer em equívoco.

No entanto essa "tese de experiência" poderá ser remetida ao fundamento último através da redução fenomenológica para se atingir a atitude fenomenológica. (Husserl, 1994). É a atitude fenomenológica que se ocupa da análise filosófica das intenções relacionadas com as atitudes naturais e os correlatos objetivos dessas intenções.

Ainda na Alemanha, Nicolai Hartmann (1882-1950), filósofo alemão, seguidor das idéias de Husserl, e cujo trabalho ocupa-se da ontologia, da ética e da filosofia da natureza, elabora seus estudos estéticos englobando todos esses elementos. Hartmann afirma em sua *Estética* que há uma "visão de primeira ordem" na percepção de um objeto real que ainda não é estética, mas que a fundamenta pois desvela sua essência. Sua importância é equivalente ao conceito de "atitude natural" trabalhado por Husserl. Na "visão de segunda ordem" a imaginação dá o estatuto estético ao objeto que não mais é real pois já atingiu seu caráter supra-sensível. Para Husserl, esse processo é caracterizado como "atitude fenomenológica".

Para Hartmann a arte não é conhecimento, nem para o artista nem para o espectador do objeto estético. Ela é apenas um objeto da estética que deve se orientar para a própria coisa. Tal postura desloca o objeto estético das heranças subjetivista, idealista ou místico-espiritualista. A arte deve "fazer-aparecer", pois seu material está repleto de uma intenção significativa que o transcende e retorna sobre ele, para torná-lo transcendente.

A vertente francesa

A estética fenomenológica francesa é tributária do pensamento fenomenológico alemão, mas também e, sobretudo, dos precursores franceses que, no período anterior a 1945, elaboraram estudos estéticos que perpassavam, segundo Huisman (1984) pelo *idealismo romântico* de Victor Basch, de Bergson e da escola de Aix-en-Provence; pelo *realismo racionalista* de Étienne Souriau, Henri Focillon e Raymond Bayer; e pelo *positivismo intelectualista* de Alain, H. Delacroix e Charles Lalo. Dentre os teóricos que se destacam pelos estudos estéticos no campo da fenomenologia após 1945, destacamos: Merleau-Ponty, Mikel Dufrenne, Henri Maldiney, Michel Henry; e mais recentemente: Éliane Escoubas, Jean-Luc Marcel e Alain Bonfand, Maryvonne Saison, Renaud Bárbaras, Marc le Bot e Anne Cauquelin.

Tomemos como exemplo da herança dos precursores, o estudo de Étienne Souriau, que se tornou importante referência para os escritos da estética fenomenológica contemporânea por seu trabalho sobre a estrutura da obra de arte. Na terceira parte da obra *A correspondência das artes*, intitulada "Análise existencial da obra de arte", Souriau intenta fazer a análise da obra de arte partindo da idéia da singularidade desta no contexto plural da existência, instaurando assim quatro planos existenciais, indispensáveis segundo ele, para que a obra se revele plenamente. O primeiro deles é o plano da existência física que incorpora a instauração material da obra. Mesmo reconhecendo que "antes de ter um corpo", a obra esteve numa "alma", só é possível determinar sua existência a partir de algo dado, do contrário, ela permaneceria apenas enquanto possibilidade. É esse corpo físico que a faz prevalecer, no caso de uma obra única como, por exemplo, uma estátua, ou a faz renascer incessantemente, como no caso de uma obra musical ou literária. Assim, "é com essa corporeidade física que a obra (tal como subsiste) começa a existir com sua existência positiva e verdadeira" (1983, p.56) para dar o suporte necessário para que o espectador perceba suas qualidades sensíveis. O segundo plano é o da existência fenomenal que é, juntamente com o primeiro plano, um "ponto de apoio necessário" para que a obra se revele. Partindo do pressuposto de que não existe pintura invisível, nem escultura impalpável, Souriau afirma que toda obra de arte possui um "estatuto existencial" que é o do fenômeno, o do aparecer aos sentidos. No entanto, esse aparecer não se

caracteriza apenas por despertar "sensações", mas ultrapassando seu caráter subjetivo, despertar para as "qualidades sensíveis" da obra que é evidenciada num sistema definido e organizado. A existência "reica" ou coisal, terceiro plano proposto por Souriau, consiste em transpor os dados fenomenais puros para uma organização coisal, que lhe dá o estatuto de objeto representado, construído a partir de uma operação do pensamento. Na obra de arte, no entanto, essa representação é ilusória, pois representa um mundo análogo ao mundo real, mas que está, concomitantemente, "a meio caminho entre a imaginação pura e a presença concreta", é "uma ficção na qual entro, uma ilusão solicitada e consentida, uma alucinação doce e coletiva" (1983, p.66). Esses três primeiros planos são apreendidos simultaneamente e remetem diretamente ao quarto plano existencial: o transcendente. Nesse plano há como que uma presença além da representação que diz o indizível, que funde o tempo e o espaço, que desperta, segundo Souriau, "o sentimento de um vago mistério, um segredo que se nos é proposto enigmaticamente". (1983, p.74). Todos esses elementos sustentam dados os quais a estética fenomenológica se utilizará como referência para seus estudos posteriores.

Mesmo não tendo elaborado uma teoria estética, Merleau-Ponty possui uma enorme relevância nessa área, por conta de seus vários escritos sobre arte, nos quais se utiliza dos conceitos fenomenológicos para pensar a produção artística. Para Merleau-Ponty, a fenomenologia herdada de Husserl deve ser reavaliada, no sentido de superar sua caracterização eidética, para enfatizar sua caracterização transcendental. Merleau-Ponty, em suas obras posteriores à *Fenomenologia da Percepção*, acrescenta forte ênfase à relação corpo sensível-mundo sensível na aquisição de significados tornando a fenomenologia mais voltada para a existência. A percepção adquire aqui a prioridade em relação às idéias presentes na investigação reflexiva, pois ela antecede numa dimensão primeira o estado original do corpo – esse corpo que é para Merleau-Ponty "a condição de possibilidade da coisa".

É somente a partir da consciência intencional que retorna ao mundo vivido que ocorre a intersubjetividade, o eu-no-mundo com os outros, e que podemos atingir a verdade. A consciência transcendental só é possível se fundamentada na existência. A partir da idéia de corpo-mundo, a redução eidética, que é necessária para se atingir a natureza própria da coisa (o significado) que interrogamos, elimina assim aquelas possibilidades que quando comparadas, não apresentam o referencial da idéia pura.

Através da reflexão e da interpretação desta, atinge-se a compreensão do fenômeno associada à experiência, compreendendo-o sobre a esfera da razão transcendental fundamentada na existência e que se apresentará como inconclusa. Segundo Merleau-Ponty, "há uma relação de meu corpo consigo mesmo que o transforma no *vinculum* do eu com as coisas (...) o corpo é 'coisa

sentiente', 'sujeito-objeto' (Merleau-Ponty, 1980, p.247). Aqui, objetividade e subjetividade são indissociáveis, há uma práxis intencional. A construção do conhecimento, que só se revelará com uma influência direta do sensível, é um crescer quando, perpassando pelos processos de intencionalidade e redução, atinge-se a intercorporeidade, mas esta também não é a finalização do processo pois "ultrapassa-se e, finalmente, ignora-se a si mesma como intercorporeidade. Desloca e transforma a sua situação de partida e a mola da constituição não pode mais ser encontrada nem em seu começo nem em seu término. " (1980, p.253)

A busca do sentido, na percepção da forma de apresentação da imagem, pressupõe a fusão sujeito-objeto, formando uma unidade orgânica determinada, sobretudo, por dois aspectos subjacentes a ela: temporalidade e concretude. Assim, a imediatez será contestada, pois há uma temporalidade que insiste em se deter na imagem para percebê-la e avançar além do primeiro olhar. Este seria apenas "pré-reflexivo". Assim, o objeto que se apresenta e o ser que o percebe fundem-se numa corporeidade de reflexão e significado carregados de intencionalidade, abstendo-se das idéias que não são puras, pela redução eidética, chegando a um conhecimento inteiro. No entanto este conhecimento será alvo de outra percepção, engendrando novas buscas.

Já Mikel Dufrenne, assim esclarece o que vem a ser para ele a importante contribuição da estética à filosofia: "ao considerar uma experiência original, a estética reconduz o pensamento e, talvez, a consciência à origem." (1998, p.23-24). O interesse de Dufrenne pela estética surge quando este substitui Raymond Bayer na Sorbonne e ministra cursos de Estética. No entanto sua importância e sua influência nos rumos da estética contemporânea começam a se delinear em 1953 com a defesa de sua tese de doutorado intitulada *Fenomenologia da Experiência Estética*, defendida na Sorbonne, publicada em dois volumes, neste mesmo ano e ainda sem tradução para o português.

A vertente brasileira

No Brasil, segundo Tobias (1967), a influência da estética fenomenológica chega através de Vicente Ferreira da Silva nos anos 40, sobretudo em seu ensaio *O conceito da arte na filosofia atual*. Mas a primeira obra completa relativa à estética fenomenológica publicada no Brasil foi *Problemática da Estética e a Estética Fenomenológica* de Moritz Geiger, pela Universidade da Bahia, em 1958. Tobias ressalta também a atuação de Luís Washington Vita e Gerd Bornheim nos anos 50 e 60, centralizando em São Paulo e Porto Alegre estes estudos. No "Manifesto Neoconcreto" divulgado no final dos anos 50, Gullar assim evidencia a influência da fenomenologia no circuito artístico brasileiro: "Não concebemos a obra de arte nem como "máquina" nem como "objeto", mas como um *quasi-corpus*, isto é, um ser cuja realidade não se esgota nas relações exteriores de seus elementos: um ser

que, decomponível em partes pela análise, só se dá plenamente à abordagem direta, fenomenológica. ” (1977, p.82)

Desde os anos 70 vários pensadores brasileiros têm se dedicado ao estudo da estética fenomenológica: Marilena Chauí, que tem uma produção significativa referente aos escritos estéticos de Merleau-Ponty; Roberto Figurelli, que traduziu o primeiro volume de *Estética e Filosofia*, uma das principais obras de Mikel Dufrenne, para o português; Maria Seabra Loubet, que foi orientanda de Mikel Dufrenne e publicou *Estudos de Estética*, pela editora da Unicamp; Carmen Sylvia Arruda Aranha, Benedito Nunes, Jayme Paviani, Alfredo Bosi, Luís Vergara são, na contemporaneidade, os estudiosos que dão destaque à fenomenologia na elaboração de seu pensamento estético.

Considerações finais

Essa revisão bibliográfica insere a estética fenomenológica no círculo das importantes produções teóricas relativas à estética contemporânea e que se estende desde o começo do século XX até os dias de hoje. Tentamos aqui, de uma forma sucinta, relatar as principais referências, de modo especial na Alemanha, na França e no Brasil, mas ressaltando que em vários outros países houve uma disseminação das idéias de orientação fenomenológica cuja influência se verifica ainda hoje, como por exemplo, em autores como Antonio Banfi e Elio Franzini, na Itália, Isabel Matos Dias, Carlos Bizarro de Morais e Antônio Pedro Pita em Portugal.

A identificação da experiência estética com a experiência fenomenológica está na própria experiência originária que é a do sentir, que antecede o ver, o pensar ou o compreender. É essa experiência que institui a presença do ser no mundo, que permite o aparecer do fenômeno. Desse modo, é preciso compreender que “ a experiência estética exige uma operação análoga à redução fenomenológica e que a arte, como a fenomenologia, numa pesquisa das coisas mesmas, se orienta rumo a um retorno ao originário. ” (Saison, 1999, p.126). A obra de arte percebida esteticamente tem o poder de tornar visível o invisível, revela nessa dupla função do aparecer, uma fenomenologia em ato e desvela a afinidade do sujeito com o mundo. No contato com a obra, dá-se um abrir-se a ela, e contemplá-la é fazê-la manifestar-se e mostrar o seu ser no seu aparecer, instituindo uma presença, uma fusão que se dá a partir de uma intenção que “exprime” essa presença. Mas é preciso então inicialmente “ver”. Maryvonne Saison acredita que, indubitavelmente, Mikel Dufrenne foi o principal responsável pela guinada estética da fenomenologia quando este, a partir dos anos cinqüenta, enfoca de modo privilegiado a experiência estética, sem se tornar, contudo, uma “unanimidade doutrinal”. Assim, segundo ela, há uma mudança evidente: “o retorno às coisas mesmas husserliano é entendido

como um retorno ao sensível; a experiência originária é identificada à experiência perceptiva. " (1999, p.125). Essa organização interior, o voltar-se para si, torna-se pressuposto para o entendimento do que é exterior.

Em geral, é a partir da visão que se efetiva a transcendência a plena abertura ao mundo, ao *logos*, que supera a mera representação do mundo através dos objetos. É no contato com um espaço doador de significado – o espaço da obra – que a forma efetua uma "transformação constitutiva" na qual segundo Maldiney "o espaço se transforma com cada novo acontecimento colorido, mas sempre à cada vez ele se transforma nele mesmo, até à sua origem que emerge nele em sua nova visão". (1993, p.307). Nesse contato com a obra, que é uma transcendência, nós nos tornamos "contemporâneos de nossa origem", na medida em que essa experiência nos permite "voltar ao estado nascente", aquele da indeterminação, da inquietação, da perturbação, mas também do inesgotável, do intenso, do desvelamento do novo, da cumplicidade, do indizível.

Referências bibliográficas

1. DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
2. DUFRENNE, Mikel. Estética e filosofia. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
3. ESCOUBAS, Eliane. Préface. In: ESCOUBAS, Eliane et al. Phénoménologie et esthétique. Paris: Encre Marine, 1998. p.15-18
4. FIGURELLI, Roberto. A estética de Mikel Dufrenne. Veritas. Porto Alegre RS, v.45, n.2, 2000, p.195-204.
5. GARELLI, Jacques. Expérience du monde et sédimentation de la mémoire. Husserl et Proust. In: ESCOUBAS, Eliane et al. Phénoménologie et esthétique. Paris: Encre Marine, 1998. p.101-167
6. GULLAR, Ferreira. Manifesto neoconcreto. In: AMARAL, Aracy. (sup.). Projeto construtivo na arte: 1950-1962. Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna/São Paulo: Pinacoteca do Estado, 1977. p.80-84
7. HAAR, Michel. A obra de arte: ensaio sobre a ontologia das obras. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
8. HARTMANN, Nicolai. L´estetica. Padova: Liviana, 1969.
9. HUISMAN, Denis. A estética. Lisboa: Edições 70, 1984.
10. HUSSERL, Edmund. Problemas fundamentales de la fenomenologia. Madrid: Alianza, 1994.
11. MALDINEY, Henri. L´art, l´éclair de l´être. Paris: Éditions Compact, 1993.
12. MERLEAU-Ponty, Maurice. O filósofo e sua sombra. In: Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p.239-260. (Col. Os Pensadores).
13. MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito. 2.ed. Lisboa: Vega, 1997.
14. NUNES, Benedito. Introdução à filosofia da arte. São Paulo: Desa, 1966.
15. SAISON, Maryvonne. Le tournant esthétique de la phénoménologie. Revue d´Esthétique. Paris, n.36, p.125-140. 1999.
16. SCHERER, René. Husserl, a fenomenologia e seus desenvolvimentos. In: CHATELET, François. História da filosofia: idéias e doutrinas. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. v.6. p.234-261
17. SOURIAU, Étienne. A correspondência das artes: elementos de estética comparada. São Paulo: Edusp, 1983.
18. TOBIAS, José Antônio. Filosofia da arte fenomenológica. In: História das idéias estéticas no Brasil. São Paulo: Grijalbo, 1967. cap.VII. p.119-131.
19. VITA, Luís Washington. Estética fenomenológica. In: Páginas de estética. Limeira: Letras da Província, 1959. p.50-69

07

FORMAÇÃO E RACIONALIDADE TÉCNICA: UMA ANÁLISE PERSONALISTA-FENOMENOLÓGICA

Patrícia Costa e Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG
costabrasilexport@hotmail.com

A razão moderna, tal como foi delimitada pelos ideais iluministas do século XVIII, em sua busca por um pleno domínio da natureza e do mundo humano, não expressa uma real preocupação com a formação da pessoa, priorizando atender aos interesses do capital e à lógica do conhecimento cientificista, que objetifica homens e coisas no mundo uniforme do cálculo.

A essência da razão moderna, com sua crença no triunfalismo da ciência, submete o mundo a um esquema teórico universal, a partir de aplicações de leis gerais, como instrumento de controle e dominação. Contudo, essa razão iluminista, se por um lado contribuiu para desmitificar o mundo, destituindo-o de antigos dogmas, por outro criou novas utopias, como a crença na ciência e na técnica, como condição de uma nova e feliz inserção do homem no mundo.

A dialética do Esclarecimento (ADORNO e HORKHEIMER, 1985) gerou, de fato, obscurantismo, reduzindo a razão humana a seu potencial meramente instrumental e manipulador, técnico, promovendo uma existência vazia e inautêntica. Seu maior triunfo operacional, a máquina, constructo dessa civilização burguesa pautada no conforto e no conformismo, em sua objetividade despersonaliza o homem, relega-o ao papel de um mero instrumento de produção, indivíduo subserviente e sem autonomia crítica. Segundo Mounier (2004, p. 69), a era da técnica coloca em grande risco o movimento de personalização. Para o autor, o mundo moderno, a civilização burguesa e individualista é contra a pessoa, que lhe inspira mais uma ameaça, que uma verdadeira segurança (MOUNIER, 2004, p. 69).

A ciência, com sua crença no mundo objetivamente dado, promoveu uma compreensão reduzida da realidade, degradou-se do mundo do espírito, fragmentando-se numa multiplicidade de disciplinas a serviço das profissões e das exigências do mercado, produzindo um mundo destituído de mundo e também um homem desumano. A positividade da técnica e da ciência fizeram do homem um ser perdido no mundo e no esquecimento de si mesmo, um desterrado. Sob a lógica da produção, tudo se coloca a serviço do fazer e da funcionalização, como condição de sua validade científica. Possui valor o que pode ser medido, quantificado, previsto e reestruturado de forma objetiva, neutra

e operacional, como resultado prático, útil e imediato aos problemas apresentados pela nova realidade social.

Todavia, o século XX mostrou que o conhecimento científico é sempre instável, um oceano de possibilidades, horizontes de verdades que revelam algo, mas não o todo. A verdade científica, numa perspectiva fenomenológica, é apenas uma das formas com que as coisas se apresentam. Husserl (2006) constatou que a ciência e a técnica, bem como a própria filosofia, passavam por uma crise de sentido. Por não esclarecerem seus fundamentos, pressupostos e condições de possibilidades, estavam alheias ao mundo da vida, preocupadas apenas com o mundo objetivado do cálculo. Inaugurou-se, assim, uma nova racionalidade, a razão técnica e objetivista, que se tornou hegemônica, priorizando a quantificação e a formalização do saber.

Conforme Husserl (2006), a ciência moderna com sua crença no mundo objetivamente dado, opera por sua naturalização, reduzindo o conhecimento da realidade. Reduz a *res cogitans* à *res extensa*, a noções matemáticas, tendo a exatidão como princípio. Mesmo as ciências humanas, para o autor, falam do sujeito como objeto, objetivando-o, tornando-o fato, coisa entre outras. Husserl aponta o esquecimento do sujeito pela ciência, o que veio abrir os veios para o domínio da técnica, para sua autonomia, em detrimento da autonomia do homem, que vai se transformando em seu instrumento.

Husserl (2006) critica então a crença no progresso triunfalista da ciência afirmando a complexidade da realidade, denunciando a simplicidade advogada pelos positivistas. O contraponto do autor é a tomada de consciência da subjetividade, ponto central da fenomenologia, que torna possível uma nova realidade teorética. Esta possui como cerne de análise não o mundo já constituído, mas o mundo constituinte da consciência, que para o autor, operaria uma total transformação na tarefa do conhecimento (HUSSERL, 2006, p. 50).

Em Husserl, a tarefa própria da fenomenologia não é explicar ou analisar os fenômenos, mas retornar a eles mesmos, a partir das nossas próprias visões e experiências, sem as quais os símbolos da ciência não possuem nenhum significado (MERLEAU-PONTY, 2006). Em consonância com Husserl, afirma Merleau-Ponty que, tudo o que sabemos a respeito do mundo ou da própria ciência, o sabemos pela intersecção que estabelecemos com eles, pela experiência da qual somos a fonte absoluta, percorrendo a realidade com nosso próprio olhar (HUSSERL, 2006, p. 48; MERLEAU-PONTY, 2006, p. 2-3).

Na perspectiva fenomenológica de Husserl, o "eu" não é uma coisa isolada no mundo, ao lado de outras coisas num mundo previamente dado, nem as pessoas se encontram separadas umas das

outras, mas prevalece um íntimo ser uns-nos-outros e ser uns-para-os-outros (HUSSERL, 2006, p. 49).

O *cogito* fenomenológico não reduz a existência à consciência dela, leva em conta minha encarnação na natureza e minha situação histórica (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 9). Lembra Husserl que a natureza não é alheia ao espírito de quem a observa. Para Merleau-Ponty (2006, p. 13-14), a consciência é consciência inicialmente de si, depois de algo. Liga-se a uma perspectiva teleológica, a partir de uma experiência intersubjetiva. Perceber um objeto é intencioná-lo, é torná-lo significativo. O *cogito* fenomenológico não é o do conhecimento impessoal. Conforme Merleau-Ponty (2006, p. 14): "O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo; estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável". Numa perspectiva fenomenológica, também o conhecimento não tem a pretensão de alcançar a verdade. Trata-se apenas de assumir que tudo são possibilidades, num salto para a vida autêntica.

Debater o fenômeno não só da ciência, mas também da pessoa e da sociedade foi tarefa assumida pelo movimento fenomenológico em diferentes perspectivas. O personalismo de Mounier fundamenta-se nessa perspectiva fenomenológica, ao primar pelo humano, contra o formalismo do rigor lógico de todo sistema. Admite que a ciência moderna, que redundou nos ideais de domínio técnico sobre o homem e a natureza, trouxe uma crise de sentido que deve ser urgentemente avaliada. Por haver negligenciado o espiritual do homem, alheou-o do mundo da vida humana e concreta, reduzindo tanto a dimensão da realidade, quanto as possibilidades cognitivas e ativas do próprio sujeito do conhecimento.

A fenomenologia personalista de Mounier, também denuncia e tenta corrigir os desvios da razão instrumental, e sua maior estratégia é obra pedagógica, que deve partir do desenvolvimento da vida interior da pessoa, a ser formada para uma existência livre, autêntica e engajada com os problemas da comunidade. A partir da ideia de intencionalidade, o personalismo de Mounier empreende uma "metafísica" da pessoa humana, buscando elaborar uma "descrição" do universo pessoal. Em sua preocupação com a existência, busca a presença dos fenômenos, anteriores às ideias que se fizeram dela, caracterizando a pluralidade cultural e a diferença.

Em *Introdução aos existencialismos*, Mounier explicita sua posição fenomenológica ao abordar o ser-em-situação de Jaspers, que coloca em questão não apenas as ambivalências inerentes à existência pessoal, mas também a própria objetividade do conhecimento científico e técnico:

> Não escolhi o meu lugar no combate. Não sei sequer, ao certo, qual o significado do combate. E, contudo, este é o meu lugar, esta é a *minha* situação. O mundo em que ela me insere não é o mundo,

> mas o *meu mundo*, a um tempo mundo captado e mundo agido. Se, para o sábio, existe um mundo objecto, sabemos que não é esse o mundo da experiência. Para o existente é impossível colocar-se como que fora do mundo, para o abraçar na sua totalidade como dado exterior. O que tomo pelo mundo objectivo mais não é que um compromisso entre diversas visões do mundo (entre elas a científica) e a minha. O meu mundo é sempre solidário do meu ponto de vista. Descubro-o orientando-me nele. E o que é a verdade para o mundo no seu conjunto é-o para a minha situação particular, que mais não é do que o mundo para mim. Não sou espectador. A minha situação não é um concurso de circunstâncias objectivas que possa exprimir-se em esquemas claros. *Estou na* minha situação antes de a elucidar e de me elucidar com ela, e o mundo conosco. Nem sequer é visão objectiva: ultrapassa a consciência que dela posso tomar, arrasta-me para a frente de mim próprio e das minhas representações (MOUNIER, 1962, p. 71).

O central na fenomenologia é a preocupação com o homem, que não pode ser tratado numa perspectiva de objetividade, neutralidade ou de comprovação empírica, aspecto imprescindível que qualquer ação pedagógica deve considerar. O mundo-objeto do sábio não é o mundo da experiência, afirma Mounier. O existente não se coloca fora do mundo para abarcar sua totalidade como dado exterior (MOUNIER, 1962, p. 71). Continua o autor que não podemos desconhecer, quando se fala do mundo, o seu caráter humano: "O objeto é objeto para o homem" (*Ibidem*, p. 76). Nesse sentido, não há nem expectador, nem objeto imparcial no mundo.

Mediados pela fenomenologia, método aberto de conhecimento, que capacita a apreensão dessa realidade histórica contraditória, tanto o existencialismo quanto o personalismo buscam a análise da experiência vivencial desse sujeito do conhecimento. A filosofia existencial se desenrola no composto do desenvolvimento histórico e da relação transcendente da pessoa (MOUNIER, 1962, p. 33), o que caracteriza sua autenticidade. Conforme Severino (1990, p. 25), a postura epistemológica de Mounier radicaliza a afirmação de que a pessoa é inacessível à razão; à diferença de todos os demais seres, objetos da ciência positiva ou da filosofia racionalista".

Mounier denuncia que a objetividade da ciência foi reduzindo a percepção da amplitude do ser pessoal, enquanto foi obstaculizando o desenvolvimento das suas potencialidades. Faz notória a necessidade do resgate da sua autonomia, pelas vias de um contínuo processo de personalização, onde a educação ocupa papel de destaque. A fim de reunir a pessoa numa perspectiva de integralidade, busca romper com as dicotomias e objetificações operadas pela razão positivista. A perspectiva fenomenológica de Mounier, o afasta das concepções deterministas, que veem esta racionalidade técnica como imperante e intransponível em nossa realidade atual.

Para Mounier (1962, p. 18), a transparência do *cogito* é uma ilusão que engloba um elemento de obscuridade inelucidável, pois o ato mesmo do pensamento é um mistério que não é inteiramente claro ao espírito. Por isso, acrescenta Severino (1974), devemos abandonar a pretensão de nos colocarmos diante do mundo como que diante de um espetáculo. Como o homem e o mundo são

opacos, a consciência pessoal não pode ignorar os complexos condicionantes (SEVERINO, 1974, p. 38-39).

Numa perspectiva fenomenológica, Mounier coloca a questão do conhecimento e do sujeito, enquanto pessoa e como ser da educação. Mounier não vê a pessoa como um puro instrumento passivo da ciência e da técnica. Para o autor, diante de qualquer dispositivo técnico, ela ainda é protagonista de uma relação que depende de sua participação cognitiva, num processo de interação intencional e consciente, do qual não pode ser apenas vítima ou um joguete, mas também autora.

Mounier se depara com uma civilização nova, técnica, e com um homem novo, desintegrado em sua totalidade e inteiramente reconstruído para atender às suas demandas e vontade de potência, a partir de intervenções técnicas estratégicas, que foram se concentrando paulatinamente na mão de um Estado totalitário, como a educação. A autonomia do homem foi sendo retirada, para que pudesse imperar a autonomia da máquina, também totalitária (ELLUL, 2003).

Em decorrência, Mounier nos leva à reflexão sobre os avanços técnicos e científicos da nossa época, para o autor destituídos de valor, se não trouxerem como fim o próprio homem. O objetivo das suas análises, para Andreola (1985, p. 4-5) é "um grito de alerta" contra a opressão e a destruição do homem. Mounier denuncia a miséria da civilização moderna, fruto do que ele interpretou como sendo uma "desordem estabelecida".

Essa crise de civilização destituiu o homem de si mesmo e do mundo, aniquilando seu sentido mais absoluto que é o de ser "pessoa", enquanto um projeto inacabado e em permanente construção, ser integral, porém singular e insubstituível, consciente e comprometido com o mundo circundante. Em contrapartida, sucumbiu o homem a um mero material estatístico, padronizado, egocêntrico, que busca o conforto e conduz suas ações com base numa orientação mercantil (FROMM, 1983). Esse indivíduo, historicamente constituído, foi expurgado de seus ideais comunitários e liames sociais.

Os princípios dessa racionalização extremada de controle e planificação, dos quais decorrem, na atualidade, novas formas de gestão e organização burocrática, com o fito de se potencializar os alcances dos interesses econômicos, em um mundo cada vez mais acirrado pela competitividade e controlado pelo cálculo, têm gerado profundas confusões e mal-estar na educação, visto se tratar de um setor que, dado a sua própria especificidade, não seria tão facilmente redutível a essas ferramentas organizacionais.

Uma série de mecanismos de controle da educação, com ênfase na eficácia, eficiência e produtividade, todo um instrumental de gestão tecnicista, modelável a partir de fora da atividade,

acabou por negligenciar inúmeros aspectos importantes que a regem (FREITAS, 2012). Relegou-se a um plano inferior, ou mesmo inexistente, a sua própria razão de ser: ser um espaço de formação de seres críticos e não fragmentados, capazes de resistência contra toda forma de alienação e afirmatividade (ADORNO, 1995).

Os pressupostos da razão moderna, atingiram os ideais de formação do homem, tendo em vista potencializar e perpetuar o êxito dos ideais de domínio advindos dessa racionalidade técnica. Suas contradições redundaram em uma educação mercantilizada, objetificante e reprodutora dos interesses do grande capital, em detrimento de uma efetiva formação da pessoa, muitas vezes ideologicamente embutida em seus discursos pseudo-democratizantes.

A educação no capitalismo tem se tornado uma mercadoria subordinada às exigências mercadológicas, cada vez mais expressa em instituições técnicas e formadoras unicamente do *homo faber*. Dessa forma, deixa de ser um poder espiritual decisivo na constituição de um verdadeiro universo de pessoas. Disseminada por instituições que têm as leis de mercado como condição, ela acaba convertendo pessoas em material humano a ser preparado para render o máximo no processo de produção, ou descartado por inadaptação ou incompetência. Esta educação ou coloca o homem na posição de um mero técnico, especialista fragmentado, ou apenas visa prepará-lo para uma ascensão social, perpetuadora dos ideais burgueses de riqueza e competição. Por outro lado, deixa de cumprir sua tarefa essencial que é a de formar pessoas solidárias, fraternas, éticas, priorizando a formação de técnicos que servirão à perpetuação do sistema e da sua miséria, não só financeira, mas também social e intelectual.

Vimos reproduzir, na esfera filosófica, o que se passou na esfera econômica: o conhecimento, de instrumento de transformação, se tornar instrumento de produção. O pensamento é colocado não mais ao lado do homem, mas "exclusivamente ao lado das coisas, como um meio de classificá-las e utilizá-las" (MOUNIER, 1962, p.12). Em decorrência, estabelece-se um mercado de saberes, no qual a educação é colocada como mais um produto a ser vendido com êxito e de forma rápida no mercado de diplomas e certificações, para um clientelismo cada vez mais vasto e diversificado (BOURDIEU, 1998, p. 59).

Demitido da condição de pessoa, o homem perde sua autonomia e é convertido em massa acrítica de manobra, no indivíduo burguês, que se refugia no sistema, no hábito cotidiano, no universo do imediato e na segurança das facilidades materiais, que obstruem o mistério do ser (MOUNIER, 1962, p. 15). A razão técnica exercerá este papel, de afastar a pessoa de seu interior, entretê-la com

seus dispositivos, forjá-la através de uma educação aviltante, a fim de objetificá-la para a consecução de seus fins de dominação plena, eliminando, aos poucos, toda possibilidade de reflexão e libertação.

Todavia, esta não seria a condição última do homem. Mounier (1961), sempre procurou reafirmar a crença inalienável na pessoa humana, partindo de uma tomada de consciência da situação degradada da civilização ocidental. O autor recorre à noção de Personalismo e lança as bases para uma visão mais engajada do homem na sua comunidade e história.

Mounier reconhece o quanto essa racionalidade técnica tem objetificado o homem e suas relações. Contudo, o grande problema da técnica, para Mounier, se encontra na lógica operacional que a conduz como instrumento a favor ou contra a própria pessoa. O autor afirma que este impasse não diz respeito à técnica em si, mas deve-se a uma técnica que tem constrangido os homens, que foram separados da pessoa e unidos às forças impessoais do meio. Isto gerou uma má utilização da técnica em prol de objetivos alheios aos valores mais sublimes da pessoa. Nossa tradição dualista e técnica, produziu não só o imperialismo do objeto, mas também o desconhecimento do existente humano, no que tange à sua interioridade, liberdade e espiritualidade (MOUNIER, 1988, p. 417).

Conforme Mounier, "pessoal" quer dizer que a pessoa jamais deve ser tratada como um objeto, seja pelo Estado, pela economia ou pela técnica enquanto princípio organizacional das suas instituições. Para Mounier (2004), o mais alto fim de toda organização, inclusive da produção econômica, deve ser a instauração de um mundo de pessoas.

> Uma pessoa é um ser espiritual constituído como tal por uma forma de subsistência e independência em seu ser: ela entretém esta subsistência por sua adesão a uma hierarquia de valores livremente adaptados, assimilados e vividos por um engajamento responsável e uma constante conversão, ela unifica assim toda sua atividade na liberdade e desenvolve por acréscimo, a golpes de atos criadores, a singularidade de sua vocação (MOUNIER, 1961 a, p. 46).

Será a partir de sua crença na autonomia da pessoa, enquanto ser aqui e agora, impassível de manipulação e objetificação plena, que Mounier reivindicará sua autoridade sobre os meios aos quais ela tem servido, mas que deveriam lhe servir, como a técnica. A pessoa independente e crítica, capaz de escolhas, é que poderá retomar as rédeas dos rumos do progresso técnico e científico.

Para a antropologia personalista, a pessoa é concebida como uma "permanência aberta", que se estrutura como uma essência, não de forma fixa e imutável, mas como "fonte viva do ser" e também como criação, construída pela ação responsável, tornando-se naquilo que ela mesma se faz. Afirma Severino, o homem não é só fruto do meio, do dado, ele se constitui na relação dialógica entre os determinismos (imanência) e suas escolhas (transcendência). A exigência da ação está vinculada às exigências da personalização, que se insere numa ética da responsabilidade, cujo destino se dará pela dialética constante entre condicionamentos e valores (SEVERINO, 1990, p. 27).

Os protestos personalistas se dirigem contra a consideração objetivista do homem, promovida pela racionalidade técnica moderna. Neste contexto, o personalismo de Mounier, para Peixoto, faz parte da longa tradição existencialista, por opor ao autômato dos técnicos, "o homem situado e interior", que se expõe, mas que é também secreto (PEIXOTO, 2009, p. 39).

Nesse sentido, conforme Mounier (1959), a técnica só pode romper com a vida sob a direção do espírito humano. Para o autor, nada impediria à técnica impulsionar também o estudo das relações espirituais, sociais e, sobretudo, pessoais, humanizando-as ainda mais (MOUNIER, 1961a, p. 104).

Foi a visão capitalista do mundo, para Mounier, que promoveu uma certa acentuação do tecnicismo em detrimento do próprio homem, cujo pensamento técnico se habituou a "restringir o real ao objeto sensível, o valor à utilidade, a inteligência à fabricação, a ação à tática" (MOUNIER, 1961a, p. 105).

Todavia a dominação, ainda que de fato ocorra e cresça vertiginosamente, não é total. Mounier acredita no uso da técnica para o progresso não só da ciência, mas do próprio homem. Nesse sentido, afirma Andreola (1985, p. 107), Mounier não é contra o progresso técnico, mas é contra a "coisificação do homem pela máquina", contra a "impessoalidade das coisas" e o "esquecimento dos homens", imersos em uma distância isolante pautada na negação do outro.

O objetivo pedagógico de Mounier é resgatar a pessoa em sua inteireza, em uma proposta de educação como técnica de restauração do homem integral, não de redução de suas potencialidades. Sendo assim, a dimensão formativa do personalismo de Mounier "faz face" a essa razão técnica no que ela tem direcionado as políticas e práticas educacionais para a manutenção das estruturas do capitalismo e da objetificação e anulação da singularidade própria do sujeito.

A educação, que na perspectiva matematizante e objetificante operada pelos ideais da razão técnica não singulariza a pessoa, mas a coloca como um mero número diante de uma massa amorfa e acrítica, na perspectiva personalista levará em consideração suas particularidades que, ainda que menosprezada pela lógica atual, são reais e devem ser estimuladas e trabalhadas no sentido de um despertar para a autonomia e para a liberdade, transformadoras da visão de mundo dominante, em prol da constituição de uma comunidade de pessoas.

Mounier propõe a reconstrução não só dos valores que norteiam a percepção moderna de mundo, mas também do próprio homem. Segundo o autor, para reconstruir o homem só uma nova Renascença e refazê-la será a sua grande proposta. Neste processo, uma tarefa deve se colocar acima de todo regime que obstaculiza a promoção da pessoa: a primazia do espiritual sobre todas as áreas que envolvem a vida do homem, sobre o político, sobre o econômico, sobre a técnica (MOUNIER,

1961b, p. 11). O ideal de progresso, para Mounier, não é o conforto ou a segurança, ou ainda a felicidade, nem tem o autor a ilusão de que a política promova a recondução do homem ao paraíso (MOUNIER, 1961b, p. 15).

Nesse sentido, o projeto de Mounier implica a construção global de um novo homem, bem como de uma sociedade e civilização novas, a partir de uma intencionalidade pedagógica. Mounier não se preocupa com a construção de um sistema filosófico, mas com a edificação de um sistema pedagógico engajado, como um conjunto de estratégias e ações práticas orientadas, sobretudo, para os problemas mais urgentes do nosso tempo, a partir da ação de homens mais humanos que universais abstratos, preconizados pelos frios ideais da letra revolucionária iluminista.

A luta contra o materialismo e o individualismo que surgiram a partir dos ideais do capitalismo, estão na base do pensamento filosófico de Mounier e encontram-se em uma proposta de "Revolução personalista e comunitária". Para o autor, a verdadeira revolução não pode ser apenas exterior, ela se faz através de uma pedagogia que trabalha a partir do homem interior, fundamentada em sólidos alicerces a partir de escavações profundas na formação de um ser integral, capaz de suportar altos edifícios que testifiquem e possibilitem todo processo de transcendência. O personalismo é a pedagogia do homem total contra a "desordem estabelecida".

REFERÊNCIAS

1. ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
2. ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
3. ANDREOLA, B. Antônio. *Emmanuel Mounier et Paulo Freire*: une pédagogie de la personne et de a communauté. 1985. Tese (Doutorado) – Université Catholique de Louvain, Bélgica, 1985.
4. BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos*: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
5. DESCARTES, René. *O discurso do método*. São Paulo: Nova Cultural, 1999a. (Coleção Os Pensadores).
6. ELLUL, Jacques. *La edad de la técnica*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2003.
7. FREITAS, Luiz C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema político de educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.
8. FROMM, Erich. *Psicanálise da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
9. HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Lisboa: Lusofia *press*, 2006. (Coleção Clássicos de Fenomenologia).
10. LACROIX, Jean. *Marxisme, existentialisme, personnalisme*: présence de l´éternité dans le temps. Paris: Presses Universitaires de France, 1960.
11. MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 3a. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2006.
12. MOIX, Candide. *O pensamento de Emmanuel Mounier*. Tradução: Frei Marcelo L. Simões. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
13. MOUNIER, Emmanuel. Le christianisme et l'idée de progress. In: SIEGFRIED, André; BERDIAEFF, Nicolas; MOUNIER, Emmanuel et al. *Progrès technique et progrès moral*. Tome II (1947). Rencontres Internationales de Genève. Neuchâtel: la Baconnière, 1948. (Collection Histoire et Société d'Aujourd'hui.

14. MOUNIER, Emmanuel. *La petite peur du XXème Siècle*. Paris: Seuil, 1959. (Collection Cahiers Du Rhône).
15. MOUNIER, Emmanuel. *Manifeste au service du personnalisme*. Paris: Seuil, 1961a. (Collection Points Essais).
16. MOUNIER, Emmanuel. *Revolution personnaliste et communautaire*: 1932-1935. Paris: Seuil, 1961b. (Collection Points Essais).
17. MOUNIER, Emmanuel. *Introduction aux Existentialismes*. Paris: Gallimard, 1962. (Collection Idées Nrf, n. 14).
18. MOUNIER, Emmanuel. *Tratado del caracter*. Buenos Aires, Argentina: Antônio Zanora, 1971. (Collection El Mundo y el Hombre).
19. MOUNIER, Emmanuel. *Oeuvres*. Tome IV. Paris: Seuil, 1961-1963. Tradução: Antônio Ruiz. Salamanca/Espanha: Sígueme, 1988.
20. MOUNIER, Emmanuel. *O Personalismo*. Tradução: Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2004.
21. PEIXOTO, Adão José. *Pessoa, existência e educação*. Goiânia: Ed. UCG; Campinas, Alínea; UCG, 2009.
22. SEVERINO, Antônio Joaquim. *A antropologia personalista de Emmanuel Mounier*. São Paulo: Saraiva, 1974.
23. SEVERINO, Antônio Joaquim. A contribuição do pensamento de Mounier à reflexão antropológica contemporânea. *Revista Filosófica Brasileira*, Rio de Janeiro, v. V, n. 1, p. 25-30, dez. 1990.

08

ÉTICA E EDUCAÇÃO EM PAUL RICOEUR.

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Ribeiro.
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-Goiás.

Resumo

O objetivo deste trabalho é examinar as noções de ética em Paul Ricoeur, e as suas implicações pedagógicas. Inicialmente, busca-se explicar o que é a ética para o autor, os princípios que a orientam e sua aplicabilidade e atualidade. Essas discussões evidenciam as muitas implicações da ética ricoeuriana no campo da educação. Pode-se dizer que a proposta ética de Ricoeur em função de uma vida boa para cada um, em harmonia é possível e pode ser o caminho para uma justa distribuição dos bens em vista de uma sociedade mais humana e igualitária e, sobretudo, de um homem mais humanizado.

Palavras-chave: Ética. Justiça. Educação. Filosofia. Fenomenologia.

Introdução.

Este estudo versa sobre as inter-relações e conexões entre ética, justiça e educação em Paul Ricoeur. A hermenêutica é a matriz epistemológica com que ele faz sua leitura do mundo, da vida, da filosofia, da política e da teologia. Paul Ricoeur é considerado por muitos autores um excelente construtor de pontes entre diferentes áreas do conhecimento. Analisamos as noções de ética e justiça à luz da noção do sujeito de direito, mostrando as implicações dessas noções no processo educacional. Tratamos do tema da educação conforme o viés ricoeuriano. Analisamos a essência da justiça e da ética como prática educativa. Para o autor, a virtude da justiça aplica-se primeiro às instituições e é ela que contribui e orienta a ação humana para uma plena realização, num amplo processo de aprendizagem. (RICOEUR, 1991).

Proposta na obra *o si mesmo como um outro*, a 'hermenêutica do si', mais do que uma tarefa de interpretação, implica uma nova forma de o homem se posicionar face a realidade e a si próprio.

Ética e moral.

O tema da *ética* é tema recorrente em várias obras de Ricoeur e é parte de muitos temas por ele estudados. A definição de ética apresentada por Ricoeur se dá a partir dos três pilares: a vida boa, a solicitude e as instituições que, em sua discussão só adquirem sentido e importância quando se articulam entre si e se complementam com um processo reflexivo capazes de revelar a visão de conjunto.

Para Ricoeur a discussão a partir de Aristóteles e Kant é importante para a construção desse projeto ético que quer ser uma resposta singular a problemas decorrente da universalização e do surgimento de uma única humanidade. É interessante registrar que Ricoeur, apesar da herança aristotélica (o bom) e a kantiana (o obrigatório), percorre uma trajetória reflexiva que vai do primado da ética à obrigação moral, para depois voltar à ética (cf. RICOEUR, 1991, p. 237). Em sua análise, a moral estaria englobada pela ética. Esta tentativa, apesar de pressupor o caráter de subordinação da moral à ética, não quer ser uma substituição de Kant por Aristóteles, mas antes o estabelecimento de uma ponte entre ambos.

Segundo a tradição aristotélica, age moralmente quem escolhe os meios para alcançar a felicidade entendida como auto-realização. Nessa perspectiva, as pessoas tendem necessariamente à felicidade, de modo que a felicidade é o fim natural de nossa vida. Não apenas é o fim natural, mas também o fim moral, porque alcançá-la ou não depende de sabermos escolher os meios mais adequados para se chegar a ela e de agirmos de acordo com a escolha feita. Aristóteles afirma que o bem humano, o exercício mais perfeito da ação humana é a felicidade, a *eudaimonia*.

> Parece que a felicidade, mais que qualquer outro bem, é tida como este bem supremo, pois a escolhemos sempre por si mesma, escolhermo-las por causa da felicidade, pensando que através delas seremos felizes. Ao contrário, ninguém escolhe a felicidade por causa das várias formas de excelência, nem, de um modo geral, por qualquer outra coisa além dela mesma (ARISTÓTELES, I, 1097a, 1985).

A felicidade requer, incondicionalmente, a virtude moral entendida como a disposição que torna um homem bom e o leva a se desenvolver. A virtude está ordenada a buscar o *meio-termo*. As emoções, as paixões, os sentimentos tendem ao excesso, ao defeito, à falta. A intervenção da razão, em face dessa deficiência, torna-se necessária. A razão determina o *meio-termo*, a justa medida entre os excessos.

Toda a ética pressupõe, segundo Ricoeur, o uso do predicado bom (vida boa), e nesse sentido, a primeira grande lição que se pode guardar de Aristóteles é ter procurado na práxis a ancoragem fundamental para a perspectiva da "vida boa". A segunda é de ter tentado constituir a teleologia interna à práxis, como princípio estruturante de uma vida boa. Deste modo, embora havendo uma primazia teleológica em relação a deontológica uma passa pelo crivo da outra na medida em que o sujeito moral precisa considerar registros que carregam sentido ético, e de igual modo, a ética entendida como uma vida terminada, realizada, passa pelo crivo da autonomia do sujeito moral (RICOEUR, 1991, p. 200).

Partimos do princípio de que para Ricoeur a intenção ética consiste em "visar a vida boa com e para os outros nas instituições justas". (RICOEUR, 1991b, p. 200). Esses três elementos

compõem o centro da reflexão sobre a relação da norma moral com a intenção ética. Qual é a intenção da ética? O que é moral? A ética tem uma noção de lei, tem uma intenção, uma função específica, a idéia de lei – lei natural. Estas questões são discutidas por Ricoeur que sem deixar de constatar que nada o impõe na etimologia ou na história do uso das palavras, ele propõe que se reserve, por convenção, ao termo ética para a idéia de uma vida cumprida e o de moral para a articulação dessa idéia de normas caracterizada tanto pela pretensão à universalidade como por um efeito de coação (RICOEUR, 1991, p. 200).

A intenção ética é o que define o movimento originário da pessoa moral. Ricoeur define como orientação da vida boa, vida boa e realizada, com e para os outros, em instituições justas, algumas características da ética do si:

Em *O si mesmo como um outro,* apresenta uma proposta articulada entre a estima de si, a necessidade de que essa estima passe pelo crivo da norma, a necessidade do recurso quando a norma conduz a impasses práticos.

Ricoeur tem por objetivo

> preencher uma grande lacuna referente à questão da identidade pessoal, que só pode se articular na dimensão temporal da existência humana. Para tanto recomeça seu trabalho da teoria narrativa, por meio da perspectiva da "constituição do si (RICOEUR, 1991, p. 138).

Ele discute a questão da constituição do si a partir da distinção entre dois termos importantes da sua teoria que são a mesmidade e a ipseidade. E deixa claro em uma nota de rodapé complementadora da idéia presente em nível textual:

> A compreensão do si é uma interpretação; a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros símbolos e signos uma mediação privilegiada; esse último empréstimo à história tanto quanto à ficção fazendo da história de uma ida uma *história fictícia* ou, se preferirmos, uma ficção histórica, entrecruzando o estilo historiográfico das biografias com o estilo romanesco das autobiografias imaginárias. (RICOEUR, 1997 d, p. 130).

O elemento ético da vida feliz pode ser expresso como estima de si, que implica as três pessoas gramaticais. Seu ponto de partida não é o Eu da 1ª pessoa (eu penso, eu sou), mas o Si, reflexivo de todas as pessoas. Ricoeur não usa o pronome 'eu', que tem somente função de sujeito da proposição, mas o reflexivo 'si', que pode ser usado também na terceira pessoa e pode, portanto ser aplicado ao sujeito seja na usa unicidade irrepetível (ipse), seja enquanto é marcado por caracteres objetivos, identificáveis como um "mesmo" (idem) (RICOEUR, 1991, p. 30).

A estima de si e a solicitude têm um desenvolvimento dialógico: é onde a relação *com* e *para* os outros se torna em uma busca de igualdade moral pelas vias do reconhecimento. Neste caso, a direção é outro que não o si mesmo. "A estima de si (ipseidade) e a solicitude (alteridade) não podem

viver e pensar uma sem a outra" (TEIXEIRA, 2004, p. 263). O si é declarado digno de estima não por aquilo que faz, mas sim por aquilo que pode fazer, isto é, pelas suas capacidades. Quem gosta de si, procura e consolida relações de amizade. Pode-se dizer então, que a amizade advém da estima de si resultando assim a sua estrutura dialética. A "estima de si" é o momento reflexivo originário da perspectiva de vida boa; a amizade acrescenta à "estima de si" a idéia de reciprocidade entre homens que se estimam cada um a si próprio. "À estima de si, entendida como momento reflexivo do desejo de "vida boa", a solicitude acrescenta essencialmente a estima da ausência, que faz com que tenhamos necessidade de amigos" (RICOEUR, 1991, p. 225).

Ricoeur expõe aí a tese de que, em Aristóteles, a aspiração à "vida boa" não se dá de forma egoísta, pois a quer também para os amigos. A estima de si dita a solicitude, sendo que a solicitude é desvelo, zelo, diligência que se concretiza na desejada felicidade vinculada à "vida boa". Como afirma Ricoeur e como já mencionamos anteriormente "(...) a estima de si e a solicitude não podem ser vividas e pensadas uma sem a outra" (RICOEUR, 1991, p. 212).

Estima de si e solicitude se complementam com as instituições justas que permitem incluir os outros, destacando-se assim a dimensão política da ética. O sentido da justiça deve vir em primeiro lugar. Nas instituições, o plano ético da vida boa com o outro se concretiza na justiça personalizada pela *phronesis*, a prudência, a fim de que prevaleça o equitativo. O que está implicado aí não é, de fato, uma pretensão à universalidade, mas uma teleologia interna, denominada "desejo racional", que passa a partir da interpretação ricoeuriana, das análises da práxis, das noções de prática, de planos de vida e de unidade, narrativa de uma vida a serem entendidas através da noção de máximas, devido ao próprio caráter de generalidade da máxima entendida como fenomenologia da práxis. Ricoeur descreve o raciocínio prático como sendo o segmento discursivo da *phronèsis* ou sabedoria prática.

Pode-se compreender a função específica da ética no âmbito da leitura de Ricoeur, retomando a frase utilizada por ele como ponto de partida ao definir de forma articulada os seus três componentes: a perspectiva ética, a perspectiva da vida boa com e para os outros e as instituições justas. Ou, ainda, em outra versão: a ética se resume às articulações entre a estima de si, a solicitude e as instituições justas. Esses três componentes da estrutura tripartida do predicado "bom" vão complementar uma similar estrutura triádica do campo moral referente ao predicado obrigatório, a saber: o respeito (ou obrigação), a norma e os princípios da justiça. No plano moral, o respeito de si é a própria estima de si, submetida ao regime da norma universal e constrangedora, ou seja, o respeito corresponde à estima de si sob o crivo da lei; e, de igual modo, pode-se dizer que, nas perspectivas éticas, as normas morais e os princípios da justiça estão respectivamente correlacionados com a solicitude e a justiça instituída.

Ao procurar a unidade na articulação dos três componentes do predicado bom, refletidos nas instâncias referentes ao si, ao outro e às instituições justas, Ricoeur terá de responder a uma importante questão de fundo: como a solicitude, que é o segundo componente da perspectiva ética (o primeiro é a estima de si e o terceiro as instituições justas) e que indica ademais o aspecto da relação "com" e "para" o outro, se articula com a estima de si e com o senso de justiça? Para qualificar o duplo movimento que vai e vem da estima de si ao senso de justiça, passando pela solicitude, Ricoeur retoma duas noções da tradição aristotélica: a noção de escolha (*proairesis*) e a de amizade (*philia*), visto que a amizade também é uma excelência moral. Aristóteles (EN) constata: "para um homem solitário, a vida é pesada de se carregar, porquanto abandonado a si mesmo não é fácil exercer uma atividade continuamente, enquanto que, em companhia de outrem e em relação com os outros, esta atividade se torna mais agradável". Por meio da amizade, consolida-se a relação entre pessoas que mantêm contatos permanentes e relacionamentos consistentes que despertam o prazer de estar junto, de partilhar, de oferecer e ser retribuído na mesma proporção do sentimento doado. A amizade é uma escolha seletiva de quem quer o melhor para si e também do amigo. Afirma Ricoeur: "À estima de si, entendida como momento reflexivo do desejo de 'vida boa', a solicitude acrescenta essencialmente a estima da ausência, que faz com que tenhamos necessidade de amigos" (RICOEUR, 1991, p. 225).

A interpretação procura estabelecer a relação entre o conceito de práxis aristotélica e o imperativo categórico kantiano, entre a ética do bem e a do dever. A transição feita por Ricoeur mostrou ser uma nova interpretação dessas correntes, que se inserem na estrutura dos três elementos de sua pequena ética: a estima de si, a solicitude e as instituições justas. Ele propõe como alternativa viável a primazia da ética sobre a moral.

A definição de ética apresentada por Ricoeur se dá a partir dos três pilares: a vida boa, a solicitude e as instituições que, em sua discussão, só adquirem sentido e importância quando se articulam entre si e se complementam com um processo reflexivo capaz de revelar a visão de conjunto.

O primeiro conceito que define a ética ricoeuriana ou a intenção ética é o de "vida boa", noção herdada da tradição aristotélica como aquilo "que deve ser nomeado primeiro porque é o próprio objeto da perspectiva ética" (RICOEUR, 1991, p. 203). Ricoeur expõe esse conceito de vida boa com base em Aristóteles, em *Ética a Nicômacos*, e para discorrer sobre a solicitude (ou o cuidado do outro), recorre também a ele que oferece os fundamentos filosóficos sobre a amizade como elemento necessário para compor a vida boa. Se a própria existência é desejável, a do amigo também o é. Quem gosta de si busca e estreita relações de amizade. Pode-se então dizer que a amizade advém da estima de si, resultando, assim, na dialética.

> A amizade perfeita é a existente entre as pessoas boas e semelhantes em termos de excelência moral; neste caso, cada uma quer bem à outra de maneira idêntica, porque a outra pessoa é boa, e elas são boas em si mesmas. Então as pessoas que querem bem aos seus amigos por causa deles são amigos no sentido mais amplo, pois querem bem por causa da própria natureza dos amigos [...] (ARISTÓTELES, 1985, 1156a).

Se a solicitude torna possível restituir o equilíbrio entre partes inicialmente desiguais, a estima de si adita a solicitude. "Solicitude é zelo, cuidado, desvelo; a 'espontaneidade benevolente' abre assim o caminho para a compensação dessa desigualdade decorrente do sofrimento de que o outro parece reduzido à condição de apenas receber", afirmando ainda Ricoeur que: "[...] a estima de si e a solicitude não podem ser vividas e pensadas uma sem a outra" (RICOEUR, 1991, p. 212). É aí que se revela todo o potencial contido na solicitude; enfim, ela possibilita estimar o si-mesmo como um outro e o outro como a si-mesmo.

Respeitando a distinção estabelecida entre ética e moral a partir do sétimo estudo da obra *O si mesmo como um outro* (1991), que tem por título *O si e a perspectiva da ética*, conclui-se que Ricoeur defende o primado da ética sobre a moral, não significando a subalternização da moral. Porém, quando a moral subordinada ao prescritivo e aos impositivos da lei que não aceita restrições se revela impotente na sua avaliação, a última palavra será da ética. Portanto, a perspectiva ética prepondera sobre a norma moral, lembrando que por ética entende o nosso autor o "visar a vida boa, com e para o outro, em instituições justas".

Os três componentes nos revelam que a "estima de si" apresenta-se como reflexo da vida boa; a "solicitude", o desdobramento dialogal da estima de si, consistindo na troca entre dar e receber e procurando restabelecer a igualdade através da desigualdade da relação; e "a instituição" como meio de aplicação da justiça, expondo a igualdade como conteúdo ético da justiça e remetendo para uma nova determinação da ipseidade, a do "cada um". Nas instituições, o plano ético da vida boa com o outro desponta como justiça peculiarizada pela *phronesis* a prudência, a fim de que prevaleça o equitativo. Desta forma, permite-se afirmar que a proposta ética de Ricoeur é realizável e pode ser um caminho de superação da crise ética que passa a sociedade atual. A ética em Ricoeur não é somente o preenchimento de um vazio. Esta é o complemento, a atualização das possibilidades abertas pelo empreendimento reflexivo no desejo de interpretar o mundo dado, mas principalmente no intuito de definir caminhos que se articulam a partir da experiência vivida.

A educação em Paul Ricoeur

A busca de uma aproximação entre ética, justiça e educação exige um engajamento ético efetivo na prática educativa. O engajamento ético resulta de uma profunda consciência de valores

implicados nos atos humanos. Essa consciência poderá resultar em um verdadeiro comprometimento com uma postura ética fundamental que visa o 'bem pensar', o bem-viver' e o 'bem-agir'.

A educação, que pretende ser mediação para a descoberta da pessoa, deve estar atenta à indagação, que era, desde a antiguidade, uma preocupação: quem sou eu? Questão existencial que cada indivíduo, em algum momento de sua existência, se coloca. No processo educacional, é tarefa reconhecida por todos os educadores: a questão da identidade pessoal.

A reflexão de Ricoeur em relação à questão da identidade se dá numa mediação reflexiva, na qual se pretende o encontro com o sujeito. Podemos dizer que o si em Ricoeur é o sujeito que assume a dialética de sua identidade, na perpetuação de seu caráter e na manutenção de sua palavra, de sua promessa; é aquele que acompanha a história de suas transformações.

A alteridade é tomada como interna à própria consciência, como o diferente no si-mesmo, e com alteridade do diverso-de-si. O outro, a alteridade, não é aquilo que se opõe ao mesmo. O outro faz parte da constituição do próprio sentido do mesmo. É ele o responsável pela manutenção e pela formação da identidade do outro, de si-mesmo. Há uma dialética recíproca entre o mesmo e o outro.

A posição do si para Ricoeur não é um dado, mas uma tarefa, uma dupla tarefa ética e hermenêutica. O humano que interpreta a si próprio e o outro, o mundo, já não é um cogito, mas um existente que se des-vela. O poder do homem decorre da capacidade que é só sua e que lhe permite ser o único ente capaz de falar, assumindo-se como autor dos seus discursos, capaz de agir intencionalmente, de se inserir numa narrativa de vida, da qual é narrador e ator, e de se avaliar eticamente.

Ricoeur faz de sua pequena ética a arquitetura de sua concepção sobre o justo. Ele percorre uma leitura horizontal e dialógica, que se refere ao si mesmo, e um lado vertical, que se refere aos predicados que qualificam a ação humana em termos de moral. Ele situa em *O justo* e em *O si mesmo com um outro*, o lugar filosófico da justiça como ponto de intersecção dos dois eixos. O eixo horizontal mostra a virtude da justiça e se alicerça nesta. No vertical, os três níveis da pequena ética: a vida boa com os outros em instituições justas, os predicados dos quais procede a avaliação moral de cada ação e, nesta, se move a vida e a ação humana na privação do desejo e na aspiração de uma vida plena realizada.

Ricoeur dirá que "compreender é compreender-se diante do texto" (RICOEUR, 1989, p. 124), pois a linguagem constitui-se o meio pelo qual o sujeito se manifesta. A linguagem é a possibilidade de revelação de o próprio ser mediado por conflitos ao nível da interpretação. Por isso, a verdade hermenêutica é sempre contextual, mas apesar disso, o texto é sempre um campo ilimitado de construções possíveis (RICOEUR, 1989, p. 203), de imagens sobrepostas, aglutinadas, num

discurso vivo, subordinadas e coordenadas, análogas às da gramática da vida, cuja sintaxe faz com que o sujeito esteja cada vez mais dependente dos complementos circunstanciais.

Note-se que as considerações de Ricoeur, relativamente à noção de texto, "destacam que o texto é um bom paradigma para a ação humana, por outro lado, a ação é um bom referente para toda uma categoria de textos" (RICOEUR, 1989, p. 177).

Por isso estamos sempre lendo, mas é preciso fazer dessa leitura uma tarefa hermenêutica que nos conduza a um maior bem estar no mundo. Vê-se que a idéia de compreensão de si e de mundo passa necessariamente pela análise dos símbolos e das obras que encontramos no mundo e que precedem nossa existência. Eis aí uma nova compreensão da hermenêutica e não há linguagem que não exija hermenêutica. A linguagem pressupõe a hermenêutica porque descentra a razão em face de si mesma e aos outros. Ainda, o papel da hermenêutica é o de reconstruir a dinâmica interna do texto e restituir a capacidade de a obra se projetar para fora na representação de um mundo que eu poderia habitar (RICOEUR, 1989, p. 43).

Outro aspecto que contribui para a noção de pessoa é a ação. A identificação desse sujeito, segundo Ricoeur, se dá com a constituição da ação nos seus diversos níveis, o falar, o agir, o narrar, e o imputar. Para Ricoeur "é nos atos de discurso que o agente da ação se designa como aquele que age" (1991b, p. 25).

O terceiro aspecto é a narrativa, ou seja, o reconhecimento da pessoa em sua dimensão temporal, vista como uma construção com bases no passado, e que no presente é constituída pela dialética entre o aprimoramento das características imutáveis (mesmidade), e a necessidade de mudanças e incorporação de novas características (ipseidade). Não dá para considerar a mesmidade e ipseidade de forma isolada, existe essa dialética entre ambas e que conforme Ricoeur só atua efetivamente quando consideramos a vida em sua dimensão narrativa.

O quarto e mais importante aspecto que vem contribuir para a conceituação de pessoa, a vida ética. A ação ética, segundo nosso autor, é uma opção e, por isso, anterior a toda e qualquer obrigação. O *ethos* abrange os três termos que ele considera fundamentais na constituição da pessoa: a aspiração a uma vida realizada – com e para com os outros – em instituições justas.

A educação dentro do seu amplo espaço de atuação deve englobar tudo o que se refere ao simbolismo, ao texto, à história e à ação e dentro destas suas tarefas prioritárias, a capacitação e exploração da síntese projetada que cada um de nós tem. Essa síntese assume sua primeira concretização na imaginação simbólica e ali a consciência de si é consciência intencional.

A hermenêutica pretende que o homem reencontre uma verdade mais profunda que está contida nessas mediações simbólicas e que o leva a descobrir sua própria interpretação e

conseqüentemente reencontrar sua identidade. Porém, para chegar ao conhecimento de si devemos realizar um largo trajeto que leva a uma reflexão sobre nossa própria história, uma historia que se oferece para a mediação do próprio conhecimento. A frase que encanta nosso autor, "o símbolo dá que pensar", diz a ele duas coisas: que *dá* algo, porque não sou eu que ponho o sentido, ele dá o sentido; porém esse algo que *dá* é algo que pensar. O sentido que ele *dá* é para *pensar* (RICOEUR, 1982a, p. 490). Se dá que pensar, é preciso decifrar o enigma no qual tudo já está contido atualizando a sua compreensão. A história e o tempo vivido nos vão transformando e é por meio de nossa história vivida, de suas significações e sentidos que o sujeito se descobre no tempo.

A educação pode sim, pensar também a partir dos símbolos, respeitando a sua originalidade, mas a partir daí também promovendo o seu sentido, contribuindo para uma formação na perspectiva da responsabilidade e um sujeito autônomo. Uma educação reflexiva que revele os traços de nossa existência, porque segundo nosso autor, só podemos compreender-nos a partir da interpretação, ou seja, a consciência humana não pode mais pensar-se como um puro princípio ou mero ponto de partida. Pelo contrário, ela é apenas uma antecipação que deve como tal realizar-se, isto é, "*desejo de ser e esforço para existir*", que como tal é tarefa inacabada. E segundo nosso autor o ato de existir exprime-se por meio de obras e sinais e assim a verdadeira natureza da reflexão é de ordem simbólica e hermenêutica.

Em vista disso podemos dizer que o símbolo é para Ricoeur, o princípio ético originário de todo pensar verdadeiro, pois a sua compreensão transforma-se no modelo privilegiado de toda auto-interpretação; o enigma original capaz de revelar os traços de nossa existência. E assim, pensar a partir dos símbolos, como apela Ricoeur, é uma proposta cujo processo leva a conflitos, a transformações, a reflexões, a fidelidades ao próprio si apesar das tensões da alteridade, para chegar, posteriormente a uma resposta autônoma, livre e consciente. Estas reflexões nos conduzem a ver que a educação pode construir sua hermenêutica própria no sentido de levar a uma compreensão profunda do temo da identidade. Este processo hermenêutico pode dar relevância às suas mediações próprias, como o são as pessoas, o símbolo e o texto.

A reflexão sobre a ontologia do si é fundamental porque trata da questão da identidade pessoal referente à pergunta: Quem sou eu? Consideramos que a ontologia nos permite estabelecer relações entre a identidade e o processo educativo. Esse si, é a identidade, o ser que se mostra de muitas maneiras e que em nosso percurso se apresenta como identidade simbolizada, narrativa e ética. A linguagem, a ação e a narração dão à constituição da ética um enraizamento antropológico, constituindo-a não como algo que vem de fora, mas como desejo de ser, esforço por existir.

Entre educação e ética podemos vislumbrar uma grande aproximação explicitada por Ricoeur ao definir a sua perspectiva ética. Uma instituição educativa pode se dar também, na medida em que cria condições para que se construa cidadãos 'solidários, com auto-estima e que possam viver bem com e para os outros'.

Considerações finais

A discussão da ética em Ricoeur propõe a organização de uma vida harmônica, consoante, que valoriza a estima de si e o respeito de si, reinando o espírito de solicitude e solidariedade entre os homens, considerados os próximos, tendo como guia a justiça das instituições. Assim, vemos que a proposta da discussão sobre ética é perfeitamente aplicável ao processo educacional e no cotidiano.

Consciente da dicotomia que verificamos entre as concepções teleológica e deontológica da ética e da justiça constatamos que Ricoeur se recusa assumir integralmente qualquer uma delas. Porém, considera que o sentido da justiça, que tem a sua raiz na aspiração a uma vida boa só alcança a plenitude na aplicação da norma e no exercício do juízo moral em situação. Verificamos que essas teorias se apóiam, discutem entre si, possibilitando ao mesmo tempo a esperança de uma cidade feliz e a universalidade dos princípios da justiça. Pudemos perceber que a intenção da ética ricoeuriana de visar a vida boa com os outros em instituições justas implica a primazia da ética sobre a moral. Com estes alicerces, elabora-se a ideia de ética, que propõe a organização de uma vida harmônica, consoante, que valoriza a estima de si e o respeito de si, reinando o espírito de solicitude e solidariedade entre os homens, considerados os próximos, tendo como guia a justiça das instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARISTÓTELES. Ética a Nicômacos. Brasília: UNB, 1985.
2. PELLAUER, David, Compreender Ricoeur. Petrópolis: Vozes, 2009.
3. RICOEUR, Paul. Finitud y culpabilidad 1. Madrid: Taurus ediciones, 1982
4. _____. Do texto à ação. Porto: Rés, 1989.
5. _____. O si mesmo como um outro. Campinas: Papirus, 1991.
6. _____. *Leituras* 1: *Autor do político*. São Paulo: Loyola, 1995.
7. _____. *Tempo e narrativa* III. Campinas: Papirus, 1997.
8. _____. *O justo* 1. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
9. TEIXEIRA, Joaquim de Souza. Ipseidade e alteridade. 2 vols. Lisboa: INL, 2004.

Minicursos

MC01 **Cinema, psicanálise e educação: as vicissitudes da infância nos filmes "Vincent" e "Frankenweenie" -** Sônia Maria Rodrigues; Glacy Q. de Roure; Ana Carolina Roure M. de Sá.

MC02 **Derrida e a educação: desconstrução, acontecimento e hospitalidade -** André de Barros Borges

MC03 **Libras (língua brasileira de sinais): cultura, inclusão e os processos educacionais de pessoas surdas -** Edna Misseno Pires.

MC04 **A relação entre a escola e o trabalho estabelecida pelo capital: o que está em jogo no discurso da emprebabilidade? -** Frederico Dourado R. Morais

MC05 **Gestão social nas instituições de educação infantil: o engajamento dos sujeitos -** Ivania Andrade Borges, Pollyanna Rosa Ribeiro

MC06 **Financiamento da educação e carreira do magistério em redes municipais de ensino -** Jarbas de Paula Machado

MC07 **Poesia para crianças: Manoel de Barros e a arte das insignificâncias -** Kethullin Rezende Trindade Lucília Chaves de Oliveira.

MC08 **Educação e inclusão: cicatrizes da indeterminação dos sujeitos -Márcia Ferreira Torres Pereira, Jussimária A. dos Santos**, Leonardo Carlos de Andrade.

MC09 **Educação e barbárie: desafios e didáticas para a educação de jovens e adultos nas prisões do estado de goiás -** Nelson Carneiro Júnior

MC10 **Desejo e formação na seção consciência-de-si da obra fenomenologia do espírito de 1807 de Hegel -** Pedro Gomes Neto

MC11 **Ética e política: pensando a democracia, a cidadania e o sentido da formação** Liliane Barros de Almeida Silvana Bollis

MC12 **Ideologia e educação na modernização em Goiás -**Álcio Crisóstomo Magalhães

MC13 **Espaço e discurso: trilhas interpretativas urbanas -**Márcia Pelá. Alexandre Costa

MC14 **A controlabilidade social dos conselhos estaduais do FUNDEB -**Gene Maria Vieira Lyra-Silva

MC15 **Desconstrucionismo: teoria e metodologia. A desconstrução em artes. Corpo, voz, imagem, escrituras, performances -** Marcio Pizarro Noronha; Rousejanny da Silva Ferreira

MC16 **"A escola sob medida": a psicologia-educação funcionalista de Édouard Claparède -** Adriane G. de Siqueira Lemos; Edna M. Oliveira de Queiroz .

MC17 **Gêneros textuais na formação de alunos leitores e produtores de textos no contexto da educação básica -** Sebastião Silva Soares

MC18 **Educação de adolescentes jovens e adultos: sujeitos de direitos -** Marcia Melo

MC19 **Trabalho e subjetividade em Marx -** Caio Antunes

MC 01
CINEMA, PSICANÀLISE E EDUCAÇÃO: AS VICISSITUDES DA INFÂNCIA NOS FILMES "VINCENT" E "FRANKENWEENIE

Profa. Ms. Sônia Maria Rodrigues
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás
smrthomar@gmail.com
Profa. Dra. Glacy Q. de Roure
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
glacyy@terra.com.br
Profa. Ms. Ana Carolina Roure Malta de Sá
UAB/UNB e Faculdade Mauá/DF
carolroure@hotmail.com

TEMA: Cinema e infância.

EMENTA: Dispositivos estéticos do cinema. Procedimentos de análise fílmica. Representação idealizada sobre a infância.

OBJETIVO:

Refletir com educadores sobre a presença, no cinema, de dispositivos estéticos que se revelam como resistentes a procedimentos hermenêuticos de interpretação que sustentam uma representação idealizada sobre a infância.

CONTEÚDO:

1. O cinema como formalização estética, produtora de rupturas, estranhamentos e suspensão da representação idealizada da infância.
2. Elementos constitutivos da infância: tempo, experiência e morte.

METODOLOGIA:

Apresentação e discussão dos filmes Vincent e Frankenwenie.

Uso de *Datashow*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Frankenwenie (2012/EUA). Diretor: Tim Burton.
2. GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Infância e pensamento. In GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
3. Filmografia: Balão Vermelho (Le baloon rouge, França, 1956, 34 min), do Dir. Albert Lamorisse.
4. Infância na Retina (YiYi) As Coisa Simples da Vida. In: *Programa Intervalo de aula 47* : https://www.youtube.com/watch?v=3R5x794pvBI
5. Infância na Retina /Bem-vindo à Casa de Bonecas In: *Programa Intervalo de Aula 50* : https://www.youtube.com/watch?v=PE2DQeiInxQ&app=desktop
6. ROURE, Glacy Q. de. *Cinema, educação e psicanálise: uma questão de transmissão*. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT16-3724--Int.pdf
7. Vincent. (1982/EUA). Diretor: Tim Burton Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QkmKhd_h3lk
ROURE, Glacy Q. de & SA, Ana Carolina Roure Malta de. "Vincent e Frankenweenie: a infância no cinema "expressionista" de Tim Burton", Polyphonía – Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Cepae/UFG (2015)

MC 02
DERRIDA E A EDUCAÇÃO: DESCONSTRUÇÃO, ACONTECIMENTO E HOSPITALIDADE

André de Barros Borges
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
andreborges@ufrj.br

Tema: Derrida e a Educação

Carga-horária: 4h

EMENTA

O minicurso pretende abordar uma vertente da filosofia contemporânea, que chamamos de "filosofia da diferença", na qual Jacques Derrida é um dos representantes. Mostraremos como podemos pensar a filosofia da diferença sob o ponto de vista educacional, especialmente no pensamento de Derrida. Privilegiaremos três ideias: desconstrução, acontecimento e hospitalidade. Deste modo desenvolveremos uma reflexão sobre a fragilidade dos modelos e a possibilidade de pensarmos a educação para além dos métodos e teorias.

OBJETIVOS

Pretendemos que o aluno compreenda 3 aspectos:

1) "filosofia da diferença" e a sua pertinência no âmbito educacional

2) desconstrução, dando ênfase a outras ideias interligadas como a *différance* e *rastro*

3) as ideias de acontecimento e hospitalidade no cotidiano escolar

CONTEÚDO

-filosofia da diferença e filosofia da educação (primeira aula)

- o que é desconstrução? (primeira aula)

- *rastro* e *différance* (segunda aula)

- as ideias de acontecimento e hospitalidade (segunda aula)

METODOLOGIA DE TRABALHO

Duas aulas sobre o tema proposto

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1. DERRIDA, J; ROUDINESCO. E. De que amanhã... Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
2. SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). Identidade e diferença. Petrópolis: Vozes, 2000.
3. . WOLFREYS, J. Compreender Derrida. Petrópolis: Vozes, 2007.
4. ZEVALLOS, Verónica. Derrida e a educação - o acontecimento do impossível in Cadernos IHU, ano 9, n.36. São Leopolodo-RS: Instituto Humanitas Unisinos, 2011. Disponível em http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ihu/036cadernosihu.pdf

MC 03
LIBRAS (LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS): CULTURA, INCLUSÃO E OS PROCESSOS EDUCACIONAIS DE PESSOAS SURDAS.

Profª Ms. Edna Misseno Pires

EMENTA

A falta de comunicação promove também a falta de inclusão, portanto, há necessidade de quebrar a barreira da comunicação conforme a Lei 10098. O atendimento ás pessoas surdas está prevista na lei 10.436 de 24 de abril de 2002 que regulamenta a LIBRAS como língua oficial do País e estabelece o bilinguismo como proposta atual para a inclusão das pessoas surdas Desta forma este minicurso tem o objetivo trazer o conhecimento básico da LIBRAS e promover a cultura e a inclusão das pessoas surdas principalmente no âmbito educacional e utilizar esta língua como canal de acessibilidade.

- O conceito de LIBRAS e sua importância para a inclusão das pessoas surdas
- Como atender o aluno em sala de aula
- Alfabeto manual
- Sinais básicos para conversação em LIBRAS
- Libras como canal cultural
- Musicas sinalizadas

(X) Data- show (X) Caixa de som ( ) Notebook

Exposição sobre o conceito da LIBRAS e a sua importância como canal de comunicação entre surdos e ouvintes e atividades práticas para conversação em LIBRAS com dinâmicas de grupos.

MC 04
A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E O TRABALHO ESTABELECIDA PELO CAPITAL: O QUE ESTÁ EM JOGO NO DISCURSO DA EMPREBABILIDADE?

Frederico Dourado R. Morais
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
fredericodourado@gmail.com
Carga Horária: 4h

EMENTA

A relação entre trabalho e escola estabelecida pelo Capital; O trabalho como direito e trabalho enquanto conquista individual; A legitimação do emprego como uma conquista individual.

OBJETIVOS

- Reconhecer a relação constituída pelo capital com a escola a partir das mudanças ocorridas no capitalismo;
- Apreender sobre o trabalho assalariado, emprego e empregabilidade no contexto do capitalismo do século XXI;

CONTEÚDOS

- A relação entre trabalho e escola e as crises capitalistas do século XX;
- O discurso da empregabilidade no contexto da formação do trabalhador;
- Analise de dados sobre o emprego/desemprego no Brasil.

METODOLOGIA DE TRABALHO

Exposição dialogada, proposição de debates e apreciação de textos.

BIBLIOGRÁFIA BÁSICA

1. BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (org.), 10 ed. Petropolis: Vozes, 2008.
2. GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3ª ed. SP: Cortez, CLACSO, 2002.
3. HARVEY, David. A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 18 ed. São Paulo: Loyola, 2009.
4. MORAIS, Frederico Dourado R. A relação entre escola e trabalho na lógica do capital: os cursos superiores de tecnologia no Brasil em debate. 2011, 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MC 05
GESTÃO SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O ENGAJAMENTO DOS SUJEITOS

Ivania Andrade Borges
Pedagoga, Especialista em Administração Escolar,
Psicopedagogia Inclusiva e Educação Infantil;
Dirigente do CMEI Cecília Meireles.
ivaniaprof@hotmail.com
Pollyanna Rosa Ribeiro
Pedagoga, Especialista em Educação Infantil,
Mestre em Educação (ambos pela UFG);
Professora da Pedagogia da PUC GO;
Coordenadora Pedagógica do CMEI Cecília Meireles.
pollyannarr@hotmail.com

EMENTA

A atuação da equipe gestora na constituição da gestão social de uma instituição de Educação Infantil. A construção da cultura organizacional que prima pelo engajamento dos sujeitos a partir de uma gestão democrático-participativa. O conjunto de esforços e de ações para atingir uma educação de qualidade social no respeito à infância e na formação para a cidadania.

Carga-horária: 4 horas

TEMA: Gestão Democrática

OBJETIVOS:

- Conceituar gestão.
- Articular as definições de: gestão; gestão social; gestão democrático-participativa, cultura organizacional e qualidade social.
- Formar uma teia de relações com os participantes no tocante a palavras-chave.
- Compartilhar as experiências de avaliação institucional, construção de PPP, envolvimento da família, formação docente, mediação de conflitos, acompanhamento dos profissionais e do processo de aprendizagem das crianças.

CONTEÚDO:

Gestão; gestão democrático-participativa; cultura organizacional, qualidade social; composição da equipe gestora; atribuições e articulações do diretor e do coordenador; Avaliação Institucional; a Proposta Político Pedagógica; a relação família-instituição; acompanhamento dos profissionais; mediação de conflitos, promoção dos processos de aprendizagem e formação em contexto.

METODOLOGIA DE TRABALHO:

Dinâmica de apresentação; Exposição dialogada; Avaliação Institucional; Proposta Político Pedagógica;

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. FISCHER, Tânia (Org.). Gestão do desenvolvimento e poderes locais: marcos teóricos e avaliação. Salvador: Casa da Qualidade, 2002. GOIÂNIA, SME. Proposta Político Pedagógica do CMEI Cecília Meireles 2015. (Mimeo)
2. LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia: MF Livros, 2008.
3. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MC 06
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E CARREIRA DO MAGISTÉRIO EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO

Jarbas de Paula Machado
Universidade Estadual de Goiás
Prefeitura Municipal de SLMBelos – GO
jarbas.belos@bol.com.br

TEMA

O financiamento da educação e a carreira do magistério da educação básica pública no Brasil e, particularmente, em municípios de Goiás.

EMENTA

O modelo de financiamento da educação básica no Brasil e a política de fundos (Fundeb). Os principais elementos constitutivos da carreira do magistério na normatização federal vigente. Aspectos do financiamento e da carreira do magistério em três municípios de Goiás: Goiânia, Aparecida de Goiânia e Abadia de Goiás.

Carga horária prevista: 4 horas

OBJETIVOS

- Compreender a organização do financiamento da educação básica pública no Brasil e sua relação com as perspectivas de carreira para os profissionais do magistério à luz da normatização federal; e
- Identificar e discutir, no contexto de municípios goianos, aspectos práticos do financiamento da educação e da carreira do magistério.

CONTEÚDO

- Financiamento da educação básica;
- Normatização federal da carreira docente; e
- Dados sobre o financiamento e a estrutura de carreira do magistério de três municípios de Goiás.

METODOLOGIA DE TRABALHO

O minicurso será desenvolvido por meio de exposição dialogada com os participantes. Serão apresentados e discutidos slides abordando o conteúdo proposto.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1. AMARAL, N. C. *Para compreender o Financiamento da Educação*. Brasília: Liber Livros, 2012.

2. AMARAL, N. C.; MACHADO, J. P. O piso e a carreira do magistério em Goiás. In: OLIVEIRA, J.F.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (ORG). *Trabalho docente na educação básica em Goiás*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
3. DUTRA JUNIOR, A.F. et al. *Plano de carreira e remuneração do magistério público*. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000.
4. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Diretrizes para a carreira e remuneração. *Cadernos de Educação*, Ano XIV, n. 21, 1. ed., outubro de 2009.

MC 07
POESIA PARA CRIANÇAS: MANOEL DE BARROS E A ARTE DAS INSIGNIFICÂNCIAS

Kethullin Rezende Trindade
Mestranda em Educação -UFU
E-mail: kethullin_rt@hotmail.com
Lucília Chaves de Oliveira
Professora - SME de Aparecida de Goiânia
Coordenadora Pedagógica
E-mail: luciliadeoliveira@gmail.com

TEMA

A poesia destinada à criança, perspectiva histórica e características da mesma. A partir de poemas selecionados das obras de Manoel de Barros refletir sobre a possibilidade da poesia na escola.

EMENTA

Introdução a poesia destinada à criança. Estabelecimentos de relações entre o poeta Manoel de Barros a concepções de infância. Experimentação e vivência estética de poemas e músicas. Análise e desenvolvimento de possibilidades quanto ao poema na sala de aula.

Carga horária: 4h

Turno vespertino: 16/09/2015 - Horário: 13:30h às 18h

OBJETIVOS

□□Abordar proposições sobre a poesia destinada à criança.

□□Traçar um breve panorama histórico sobre as diversas concepções de infância.

□□Apresentar a biografia de Manoel de Barros, algumas de suas obras e poemas.

□□Refletir a possibilidade da poesia, como também dos poemas de Manoel de Barros, adentrarem na sala de aula segundo uma proposta em que a sensibilidade e experiência poética sejam consideradas.

CONTEÚDO

Em contrapartida a uma concepção de infância em que a criança é vista como um ser de pouca importância, sem voz e sem vez, Manoel de Barros lança outro olhar sobre a ideia de infância. Compreende a criança como sujeito ativo, sobretudo, inventivo e transgressor, que assim como o

poeta, subverte a linguagem e possui a liberdade e desapego para fazer da palavra brinquedo, reconstruindo sentidos e reconfigurando a linguagem.

É fundamental, ao propormos discutir a poesia destinada à criança que se apreenda o percurso histórico da poesia destinada à criança. Uma vez que, pretende-se, tratar da experiência poética nesta poesia em especial. Nelly Novaes Coelho (2000) discorre sobre a necessidade de conhecê-la a fim de "diferenciar os poemas, entre si, a partir dos temas, problemas, situações ou intenções que dinamizam sua linguagem poética". (Idem, p. 223)

Os poemas selecionados de Manoel de Barros, partirão do pressuposto que podem ser apreendidos, sentidos, vividos pelos olhos e pelo coração, coisas consideradas inúteis, mas que nos tornam demasiadamente humanos na apreensão da arte.

Nesta perspectiva, optamos por uma abordagem fenomenológica, pois, visamos olhar a poesia sob outra janela, por assim dizer, destacando aspectos como a imagem poética que a poesia proporciona. O enfoque do minicurso não será sobre estruturas técnicas, tempos verbais, jogo semântico, entre outros aspectos linguísticos que se possa analisar em um texto poético, sim, nas possibilidades do poema enquanto objeto estético, nas provocações, sensações, produções de sentido que proporcionam e sua viabilidade no trabalho com crianças nas escolas

METODOLOGIA DE TRABALHO

O minicurso será ministrado de modo a comtemplar um estudo teórico sobre concepções de infância e a possibilidade da utilização das poesias destinadas às crianças em salas de aula, sem, contudo, se tornar uma prática escolarizante e castradora. Portanto, abordaremos a poesia para crianças enquanto possibilidade estética e como potenciadora de práticas em que a sensibilidade e criatividade sejam valorizadas. Com leituras de artigos sobre experiência poética e poesia na escola.

Pretende-se por meio da leitura e interpretação de alguns poemas selecionados de Manoel de Barros perceber como o poeta apresenta a infância, bem como os principais temas e perspectivas abordadas nos mesmos. Utilizando de slides, vídeos e declamações de poemas.

Após a leitura e compartilhamento dos poemas proporemos alguns exercícios, que exijam um olhar mais cuidadoso sobre o ambiente em que estamos inseridos, em uma proposta semelhante ao olhar proporcionado por Manoel de Barros, empenhado nas coisas consideradas inúteis, desprovidas de valor material, referentes à natureza e as miudezas do mundo.

Por fim será proposto aos participantes o exercício de reflexão quanto ao uso do poema em sala de aula. As possibilidades e as limitações que o professor enfrenta no planejamento de ações

de incentivo à leitura de poemas em especial para seus alunos fugindo de uma perspectiva escolarizante.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

4) ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
5) BACHELARD, Gastón. A poética do devaneio. [tradução Antônio de Pádua Danesi.] - São Paulo: Martins Fontes, 1988. _____. A poética do espaço. In: BACHELARD, Gastón. Filosofia do não. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; traduções de Joaquim José Moura Ramos... (et al.). – São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores)
6) BARROS, Manoel de Barros. Poesia completa. São Paulo: Leya, 2010.
7) BORDINI, Maria da Glória. Poesia infantil. São Paulo. 1986.
8) COELHO, Nelly Novais. A poesia destinada às crianças. In: Literatura infantil: teoria, analise, didática. São Paulo. Moderna, 2000.
9) FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. Poesia e infância o corpo em viva voz. Pro-Posições [online]. 2011, vol.22, n.2, pp. 93-107. ISSN 0103-7307. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000200008.
10) KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. P. (orgs.). Infância e produção cultural. Campinas, SP: Papirus, 1998.
11) SCOTTON, Maria Tereza. A representação da infância na poesia de Manoel de Barros

MC 08

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: CICATRIZES DA INDETERMINAÇÃO DOS SUJEITOS

[247]Márcia Ferreira Torres Pereira
[248]Jussimária Almeida dos Santos
[249]Leonardo Carlos de Andrade

TEMA:

Tem-se como desafio à perspectiva da educação um espaço de atenção e de discussão para compreender a concepção histórica do conceito de inclusão, colocado à época de sua existência nas instituições educacionais, em especial no discurso político educacional no Brasil. Sendo a educação considerada como força estruturante de uma sociedade, sua concepção emerge das objetivações estruturadas e de um ideário politico e ideológico. Justificada nas possibilidades de se pensar a educação inclusiva, impõe-se refletir, a partir da teoria crítica da sociedade, sobre a problemática da formação que conduziria a experiência da emancipação.

O intercâmbio orgânico das relações entre sujeito e objeto na perspectiva de Adorno (1995), explica que o processo de subjetivação segue mecanismos objetivos determinantes, regulados por ações políticas e culturais, estabelecendo padronizações sobre os conceitos e determinadas por identificações. A educação definida para os intentos da heteronomia social, somadas à inconsistência de um imaginário social em que não é possível prever o movimento histórico da realidade, os sujeitos se vêm imersos num universo objetivo de ausência de referências.

Reservada à educação inclusiva a condição de uma educação para se compreender a diversidade e se destacar como um novo espaço de convivência e pluralismo cultural, no intuito de atribuir uma identidade unificada da educação como totalidade, as mediações sociais revelam aspectos da realidade, não tão facilmente detectáveis, desde então, comprometidos por suas contradições, para refletir sobre o ocultamento de uma pretensa transformação na formação. A possibilidade de se pensar a experiência da temática da inclusão como desvelamento dessas mesmas contradições, sendo esta uma categoria diferenciada devido às suas condições sociais específicas, tem-se aparecido por um discurso de homogeneização com fronteiras para não ser analisada isoladamente do contexto de desigualdades.

[247] Bacharelado em Psicologia, Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UFG; Professora efetiva – CEPAE-UFG. Endereço eletrônico: marciaftorresp@gmail.com
[248] Licenciada em Pedagogia UFG. Especialista em: Métodos e Técnicas de Ensino e Educação Infantil Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG. Endereço eletrônico: jussi.ped@hotmail.com
[249] Licenciado em Educação Física – UFG – Professor bolsista PROAD – CEPAE-UFG

A tentativa de ocultamento de uma inconstância ontológica nos sujeitos sociais, que necessitam do outro devido ao desamparo que os envolvem, é realizada pelos instrumentos da indústria da cultura, que promovem não somente a produção e o consumo de bens materiais, como o correspondente da imagem, dos conhecimentos e dos valores, para oferecer a possibilidade aparente do apaziguamento da experiência negativa. Entretanto, a essa falsa alteridade entre os sujeitos, mediada por uma organização administrada simbolicamente para o adiamento do desamparo eminente, os homens se deixam padronizar para produzir e reproduzir a vida humana.

Segundo Marx (2007) o que os homens são, coincide com a sua produção e com o seu consumo, tanto com o que produzem e consomem como também com o modo como o fazem. Um exemplo significativo diz dos conhecimentos, avanços que contribuíram para o desenvolvimento tecnológico e científico e nas comunicações.

Todos esses saberes modificaram as relações entre os homens e suas atividades, tornando-se inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação das necessidades iguais, assim como toda a cultura de massa passou a ser idêntica. A técnica obteve seu lugar na economia moderna como em todas as formas de organização da vida social, consolidando a supremacia da produção industrial aliada à cultura sobre o coletivo.

A realidade não deixa de reconhecer o diferente como ele apresenta e tende a transformar o diferente em mais um da diversidade, o que implica num movimento de segregação e até mesmo de destruição do outro. Há, portanto, uma "guerra" interior frente aos laços sociais, prefigurando um contexto de violência e de preconceitos, que irá se manifestar em figuras de mediação ausentes. Ainda que em sociedade haja elementos de aglutinação cultural, vendendo a ideia de pertencimento aparente dos sujeitos, para configurar uma realidade universal harmônica, as condições dadas são convertidas para uma centralidade de interesses de minorias – ações que se justificam por si mesmas agenciadas por forças e instâncias sociais politicas, econômicas e culturais.

Sob a pretensão do rompimento do processo de marginalização e segregação dos sujeitos, a força por traz da teoria e da prática inclusiva tem sido seu compromisso em erradicar desigualdades derivadas da noção de normalidade inerentes as teorias biologicamente deterministas, que explicam a posição social dos sujeitos. Na instituição escolar há um ocultamento de seu próprio fracasso, isolando alguns alunos e integrando somente os que alcançam a condição que permite ao docente ensinar. As pessoas com deficiência continuam a enfrentar barreiras contra a sua participação como membros sociais por serem considerados em alguns discursos como sendo cidadãos iguais na sociedade, sendo necessário considerar sua real diferença para que os discursos de igualdade não

ocultassem a indiferença de suas necessidades e de mudanças mais complexas do que a simples adaptação ao existente.

Com base nesse pressuposto propõem-se refletir sobre a educação inclusiva e seus desdobramentos, convidando os leitores e estudiosos a pensar sobre as seguintes questões: como se compreende a educação para a formação no mundo contemporâneo? É possível ser a experiência da educação inclusiva uma experiência transformadora para a formação humana? Como encontrar saídas para a perspectiva inclusiva se efetivar nos espaços de formação?

EMENTA

Reflexões sobre as configurações da educação como expressão de formação do sujeito coletivo na modernidade avançada. Sentido da formação cultural. Diversidade e diferença. Educação Inclusiva. Teoria Crítica.

OBJETIVOS

- Articular os termos educação e educação inclusiva na contemporaneidade, promovendo uma reflexão sobre o que a experiência da educação tem proposto para a formação humana e em que a educação inclusiva, vista como necessária de ser efetivada pode contribuir para a formação humana.

-Refletir, a partir da teoria crítica, a relação entre sujeito e objeto, tendo-se em vista as diferentes concepções de educação, frente aos impasses existentes na contemporaneidade para transformar a experiência da diversidade na experiência do diferente na educação dos sujeitos que experimentam a ambivalência de sua condição social como sujeitos de possibilidades e, ao mesmo tempo, de não pertencimento.

-Elaborar uma discussão sobre a realidade instrumental e a constituição dos conhecimentos para a emancipação dos sujeitos.

CONTEÚDO

- História da: "Natureza e atributos de Hefestus"
- Texto:"Educação e inclusão: cicatrizes da indiferenciação"
- Formação e cultura em Adorno.

METODOLOGIA

- Apresentação: sensibilização para se pensar as relações entre os sujeitos a partir da história "Natureza e atributos de Hefestus" (30min).

- Conexão com a perspectiva de conhecimento apresentada pela Teoria Crítica.

- Leitura e exposição dialogada do texto "Educação e inclusão: cicatrizes da indiferença" (60min).
- Questionamentos e debates com os participantes (30 min).

TEXTO COMPLEMENTAR
Educação e inclusão: cicatrizes da indeterminação dos sujeitos

[250]Márcia Ferreira Torres Pereira
[251]Jussimária Almeida dos Santos
[252]Leonardo Carlos de Andrade

Introdução:

A perspectiva da formação em que a educação inclusiva se apresenta na relação entre a educação e a cultura como espaço de atenção e de discussão, torna-se imperativo o movimento dialético para compreender a concepção histórica do conceito de inclusão colocado como específico à época de sua exigência nas instituições educacionais. Na interface com o potencial da formação e do trabalho do educador, a educação inclusiva tem seu lugar a partir da educação infantil, o que possibilita à reflexão considerar algumas questões que envolvem aspectos objetivos e subjetivos, frente aos impasses existentes na realidade social.

Ao apresentar essa reflexão, tem-se como mote a educação, como força estruturante de uma sociedade e as relações estruturais objetivas de onde provém sua concepção. A educação inclusiva não é criação abstratamente livre das objetivações sociais, mas manifesta o real, na qual os sujeitos sociais estão inseridos e em cuja proposta de efetivação provoca constrangimentos na própria concepção de educação existente. Por isso, a educação inclusiva, com as necessárias mediações, pode constituir-se como matéria valiosa para revelar aspectos da realidade não tão facilmente detectáveis nos discursos educacionais oficiais, pragmaticamente comprometidos com os seus temas, como também efetivar a possibilidade para se pensar numa experiência transformadora no âmbito da formação humana.

Com base nesses pressupostos propõem-se refletir sobre seus desdobramentos, convidando os leitores e estudiosos a pensar sobre as seguintes questões: Como se compreende a educação para a formação no mundo contemporâneo? É possível ser a experiência da educação inclusiva uma

[250] Bacharelado em Psicologia, Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UFG; Professora efetiva – CEPAE-UFG. Endereço eletrônico: marciaftorresp@gmail.com
[251] Licenciada em Pedagogia UFG. Especialista em: Métodos e Técnicas de Ensino e Educação Infantil Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG. Endereço eletrônico: jussi.ped@hotmail.com
[252] Licenciado em Educação Física – UFG – Professor bolsista PROAD – CEPAE-UFG

experiência transformadora para a formação humana? Como encontrar saídas para a perspectiva inclusiva se efetivar nos espaços de formação?

Objetiva-se articular os termos educação e educação inclusiva na contemporaneidade, promovendo uma reflexão sobre o que a experiência da educação tem proposto para a formação humana e em que a educação inclusiva, vista como necessária de ser efetivada e, portanto, ainda excluída do espaço educativo, pode contribuir para essa formação. Consequentemente, pretende-se construir ou tencionar as condições objetivas e subjetivas que permitem os sujeitos conceberem a educação de diferentes modos, frente aos impasses existentes na contemporaneidade para transformar a experiência da diversidade na experiência do diferente na educação daqueles sujeitos que experimentam a ambivalência de sua condição social como sujeito de possibilidades e ao mesmo tempo de não pertencimento.

O diferente e o diverso no processo de formação humana:

Nesse processo de subjetivação, de produção de si mesmo e de cada um dos sujeitos sociais, o sujeito é compreendido apenas como diverso seguindo os mecanismos objetivos determinantes ou regulações sociais padronizadas dessa diversidade e que se modificam conforme a instância política e cultural, que a regula e a determina por identificação. Contudo, como o processo é dinâmico e se modifica conforme as inúmeras e diversas identificações, o diferente é concebido por indeterminação. Do ponto de vista psíquico o indivíduo é paralisado, impossibilitado de se mover e agir no mundo, entregue a uma condição de conformação que se repete frequentemente, impedindo sua efetiva participação como sujeito, o que compromete a possibilidade de formação humana.

Desta forma, o termo diversidade torna-se um signo apropriado para dar novos significados ao que é diferente. Se anteriormente o termo diferente tinha seu sentido, no que se pode considerar como singularidades determinadas e específicas, agora se torna lugar de conflito à medida que os sujeitos, que pertencem a um grupo, teriam sua própria base de poder para realizar as "necessidades" – se organizam e se redimensionam com vistas a assegurar melhor a distribuição de recursos e de interesses de minorias.

Embora os termos diversidade e diferença se apresentem como similares no cotidiano da linguagem, a experiência da diversidade se caracteriza pela possibilidade de se distinguir, de saber que existe o diverso, ainda que o diferente seja indeterminado. Na inconsistência de um imaginário social em que não é possível prever o movimento histórico da realidade, os sujeitos se vêm imersos num universo objetivo de ausência de referências espaciais e temporais após o Iluminismo. Neste jogo de linguagem entre diversidade e diferença, é importante destacar que ao se falar em diversidade

imprime-se a experiência de um distanciamento ainda mais intenso entre os sujeitos devido à fragilidade das relações sociais, que carecem de uma identidade e de pertencimento, sob a presença de um sentimento de desamparo constante no mundo contemporâneo.

Evidentemente que ao se tratar dessas realidades subjetivas, é importante salientar que quando surge o indeterminado no universo objetivo – o terrível, e quando os sujeitos não conseguem antecipar as experiências, o diferente e o diverso se apresentam de forma muito específica, sendo reservada à educação inclusiva a condição de uma educação para se compreender a diversidade e se destacar como um novo espaço de convivência e pluralismo cultural, parecendo atribuir uma identidade unificada da educação, oculta-se uma pretensa transformação por uma circunstância conjuntural do que como uma totalidade concreta.

No campo filosófico, seguindo Aristóteles[253] o diferente se diz relacionalmente, pois tudo o que é diferente o é em virtude de algo; o que é diverso, em contrapartida, o é pelo fato de não ser o mesmo que outra coisa dada. A diversidade é compreendida por permanecer constante, sem que haja algo em comum que seja possível de estabelecer uma relação; assim, não podem ser substituídas pela outra. Em relação à diferença, é necessário que haja algo em comum, uma base, que faça com que as coisas sejam diferentes. Na diferença existe uma relação possível e, por isso a diferença implica uma determinação.

Nessa incursão do debate da educação inclusiva em torno dos termos "diversidade" e "diferente" pretende-se mostrar como a diferença é construída de maneira diferente dentro dos discursos, visando significados para corresponder a resultados políticos e sociais, mobilizando uma identidade que se remete ao fato de que os problemas que afetam a educação inclusiva não podem ser analisados isoladamente do contexto das desigualdades. Estabelecer fronteiras para a educação dentro dessas estruturas de relações sociais de poder, consiste em compreender a educação inclusiva apenas como categoria diferenciada, referida como uma condição social específica.

A reflexão de que há uma estranheza no outro sobre o que há de familiar e o que não há, se estende ao campo das relações que os indivíduos estabelecem com os demais. A esse respeito, a experiência social realizada tem sua condição histórica e política, por isso ela se modifica e se reorganiza de tempos em tempos. As condições objetivas que envolvem os sujeitos não são atemporais, haja vista as mudanças registradas na modernidade sobre as formas de produzir e conceber a vida – fato que na modernidade avançada a cultura se encarregou da padronização como forma ideológica e referencial do combate às desigualdades.

[253] ABAGNANO. Nicola, 2007, p. 225.

A constituição das subjetividades e suas cicatrizes no universo objetivo:

Na imanência da experiência social na realidade moderna avançada, em que a estranheza se dá a partir da própria condição de ser e que busca constantemente se proteger, essa experiência se ajusta aos códigos que o indivíduo estabelece e se antecipa aos perigos possíveis, inclusive nas relações com os outros. Por essa condição há uma surpreendente realidade que coloca os homens numa desestabilidade contínua frente aos acontecimentos históricos, que emergiram e modificaram as relações sociais. Diante de uma inconsistência ontológica os sujeitos necessitam do outro devido ao desamparo que os envolve. Dessa condição, as produções da indústria da cultura se destacam no universo objetivo com a promessa de satisfação imediata, apresentando no imaginário social como a que corresponde de forma material e imaterial as peculiaridades, que permitem oferecer a possibilidade de apaziguamento da experiência negativa.

Uma proximidade de relações com os estudos de Freud em que a experiência de satisfação está ligada às necessidades e ao mesmo tempo a montagem no campo da fantasia e do campo do desejo é possível atribuir à indústria cultural[254] como a que, segundo Freud (2006), vai oferecer uma espécie de "maternagem" aos sujeitos a partir de um conjunto de instrumentos e mecanismos, que lidam progressivamente com o desamparo e com a fantasia. Ocorre que o que promove enquanto experiência se constituirá numa falsa alteridade entre os sujeitos – o que significa dizer que, na relação com o outro, há uma mediação possibilitada ao sujeito para se organizar simbolicamente e evitar o desamparo iminente.

O que parece ser algo individual, entretanto, é também coletivo – aspecto que perpassa no campo do "si mesmo" e no campo do "outro". O indivíduo só pode ser ele mesmo a partir da mediação do outro, sendo esta uma condição que pressupõe a existência. Essa existência do homem remete à produção e a reprodução da vida humana. As relações dos homens se estabelecem, assim como suas relações com a natureza e suas formas de organização social. A cada estado do desenvolvimento, portanto, novas formas de se produzir a vida são destacadas pelo trabalho, o que diferencia os homens de toda a espécie animal.

Ao considerar as relações entre o universo objetivo e subjetivo, a capacidade de trabalho dos homens se destaca como potencial transformador da realidade – condição que Marx (2007), esclarece ao exemplificar que para uma forma específica de apropriação da natureza, o homem também determina as formas de organização social. Na realidade moderna essa exigência de transformação

[254] Conceito de indústria cultural – termo cunhado por Adorno (1985).

da consciência resulta na exigência de interpretar o existente ou reconhecê-lo por meio de outra interpretação.

Historicamente o modo pelo qual os homens produzem os seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição desses meios, os quais eles precisam reproduzir. Esse modo de produção é uma forma determinada de sua atividade, de exteriorizar a sua vida, de estabelecer um determinado modo de vida. O que os homens são, coincide com sua produção –tanto com o que produzem como também com o modo como produzem.

A divisão do trabalho, conforme citou Marx e Engels (2007), determinou também as relações entre os indivíduos de forma material, ao instrumento e o produto do trabalho. Assim como as representações e o pensar estão ligados à atividade material, a produção do conhecimento também ocorre como emanação direta do seu comportamento material, condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas.

A produção do conhecimento foi um dos significativos avanços na modernidade, responsáveis por mudanças sociais, tecnológicas, científicas e nas comunicações. Todas essas modificaram as relações entre os homens e suas atividades, tornando-se inevitáveis a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. A Globalização econômica condiciona a organização e o planejamento de maneira que as distâncias são superadas e as fronteiras entre os países não significam mais impedimento para as comunicações, a construção de novas relações e de outras culturas. Contudo, há um movimento para que haja uma unidade em que toda a cultura de massa seja idêntica devido à necessidade dos consumidores. A técnica passa a ter sua função na economia moderna e surgem os caçadores de talentos, para que tanto a produção artística tenha sua dinâmica produtiva como a produção científica e as ações políticas e culturais.

Embora haja a supremacia da produção industrial, que se alia à cultura sobre o coletivo, e a padronização pudesse aparentemente resolver o problema para fortalecer a resistência contra as desigualdades existentes, a identificação dos indivíduos com o que é próprio da coletivização propõe uma imagem encobridora de sua efetivação. A autodeterminação dos sujeitos é substituída por forças e mecanismos manipuladores de controle social, que os incapacita de realizar experiências capazes de resistência a essa mesma regulação. Essa incapacidade de transcendência simbólica, que registra a dificuldade de realizar a experiência, lugar de nossa imanência, transforma a exceção em regra.

Se as sociedades primitivas ignoravam a divisão social, é ao preço de uma alienação bem mais terrível, que submete a comunidade ao sistema esmagador das normas, não sendo permitido a ninguém alterar. O controle social exerce de maneira absoluta sobre a sociedade, que se volta contra o indivíduo, naturalizando a submissão da violência dando poder aos sujeitos de se destruírem em

nome da dominação instituída e revestida de bens simbólicos. Para se confluir no resultado de um "processo civilizatório", ou seja, naquilo que foi reputado pela ciência e pela tecnologia como referencia de civilidade e da superioridade da Razão, em relação a outras transformações sociais e a outras tradições culturais, a barbárie se efetiva (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Técnica e ciência tornaram-se figuras de alteridade a serviço da destruição dos sujeitos, cujo crescimento da razão dispensa nossa sensibilidade. Os sujeitos sociais são aprisionados a uma racionalidade técnico-científica tal, que o ato inaugural dessa supremacia da razão se manifestou como paradigma estratégico: a dimensão do mito se impõe como fundamento. Os homens não são mais autônomos para fundar a sua própria sociedade, mas reféns da ação da técnica sobre todas as ações humanas, a qual age como superestrutura. Essa sociedade é lida como um fato social total aparente, como corpo indivisível. Ocorre, entretanto, que quanto mais intensa for a regulação dessa sensibilidade, mais esta aparece sob a forma de destruição, em que a natureza se insurge contra o próprio sujeito, contra sua própria razão.

A experiência de proteção é interditada pela autorização da exigência de suposta igualdade e, portanto, se legitima a indiferença e a própria destruição das relações sociais concretas. Os sujeitos são vistos como massa amorfa, sem diferenciação. Essa violência como forma de afirmação da vida, pressupõe a falência da mediação do outro, ao que Freud (2012) afirmou ser o homem um animal de horda e não de massa. A resistência é instituída entre os indivíduos frente ao poder político de dominação de uns para com os outros.

Subjetivamente, para Freud (2012), existe algo nos indivíduos que os torna não educáveis, a pedagogia, no limite, é sempre um fracasso se ela quiser nos tornar em animais de massa. Contudo, surgem os grupos, os movimentos, as classes que se forjam dessa ideia de totalidade e passam a exercer o narcisismo das pequenas diferenças em que os homens transformam o diferente em inimigo. É até possível reconhecer o diferente como diferente, mas tendem a transformar o diferente em mais um da diversidade, o que implica um movimento de segregação e até mesmo de destruição do outro. Há, portanto, uma "guerra" interior frente aos laços sociais, prefigurando um contexto de violência e do preconceito, que irão se manifestar em figuras de mediação ausentes que passamos a enfrentar, sobretudo, a partir da modernidade avançada.

Ainda que a vida em sociedade tenha elementos de aglutinação cultural, que vende a ideia de pertencimento aparente dos sujeitos a uma realidade universal harmônica, as condições dadas são convertidas para uma centralidade de interesses de minoria, cujas as ações se justificam por si mesmas, agenciadas por forças e instâncias sociais, políticas, econômicas e culturais. A mediação dos

instrumentos de dominação cultural propostos propicia, então, relações sociais por identificação com as coisas e não com os sujeitos.

Nessa ambivalência, Adorno e Horkheimer (1985) em que a coletividade é significativa pelo princípio de totalidade, ela se manifesta fetichizada porque a consciência genérica é apoderada pela supervalorização da técnica. Absorvida pelos objetos e pelas máquinas, as pessoas são forjadas ao seu próprio interesse, incapazes de efetivar suas relações, configuram-se em subjetividades coisificadas.

Educação, Interação e Inclusão

Forjada as possibilidades de autonomia pela dominação instituída na sociedade administrada pela produção e pelo consumo, a educação ao se apresentar como possibilidade de emancipação dos sujeitos também é acolhida pelas forças dominantes da universalidade e deve ser reconciliada aos interesses da real universalidade proposta. A promessa da formação, que corresponda aos empreendimentos da produção para o desenvolvimento econômico, passa a ser necessária e coloca as formas reais do existente como absolutas – a questão é amontoar saberes e produzir novas máquinas.

As intenções ideológicas se desdobram para os objetivos gerais dos currículos educacionais propostos, já respaldados nas representações simbólicas, nas práticas educacionais teorizadas pelos pesquisadores da educação, no estudo dos contextos históricos correspondentes em que – "numa época de comunicação internacional e de blocos supranacionais, já não pode crer tão facilmente em si mesmo e deve hipertrofiar-se até o desmensurado para convencer-se a si e convencer aos demais de que ainda continua substancial" (ADORNO, 1995, p. 122).

Sabe-se que a educação de massa é necessária ao sistema educacional como veículo de perpetuação dos valores da sociedade industrializada e suas virtualidades emancipatórias são inseparáveis disso. A essa formação social como referência, as concepções de educação e dos processos educacionais ficam colocados na perspectiva da formação da criança no Brasil contemporâneo.

A discussão a respeito da inclusão tem suas contradições na racionalidade administrada pela lógica do capital econômico, na educação e sua relação com a cultura. Trata-se, portanto, de uma reflexão crítica, traços que expõem uma realidade em que o contexto educacional deve ser questionado sobre todo o discurso – crítico, histórico e teórico. O discurso da educação a coloca sempre à prova, como se fosse possível oferecer receitas – quando o objetivo da educação deve desconfiar das receitas e desfazer-se delas pela reflexão. Sobre esse aspecto, em que aguçar e exercer

o espírito crítico é tarefa educacional, surge a aporia em que as teorias da educação sempre estiveram a serviço da ideologia como noções fundamentais, legitimando a realidade ao invés de criticá-la.

Sempre prensada, segundo Adorno (1995a) sobre critérios que se opõem entre a adaptação da realidade e o que pode realizar para transformá-la, a educação sempre se mantém a serviço da dominação. A mediação está colocada para reger a forma com que as experiências devem ser realizadas de forma estandardizada, em constante repetição para permanentemente manter os ordenamentos normativos e patentes que regulam e controlam todo o universo objetivo.

A subsunção do conceito de inclusão, que perpassa as relações sociais de poder, encontra-se na proposta de educação inclusiva com a interação dos sujeitos segregados do sistema regular de ensino devido à condição da deficiência física e mental, em especial aos transtornos globais do desenvolvimento. Como as desigualdades penetram em todas as esferas da vida, as estratégias do discurso da educação envolve uma posição contrária à subordinação dos deficientes em escolas especiais no século XXI.

Sob a pretensão do rompimento com o processo de segregação e marginalização dos sujeitos, a força por trás da teoria e da prática inclusiva tem sido seu compromisso em erradicar desigualdades derivadas da noção de normalidade, inerente a teorias biologicamente deterministas, que explicam a posição social dos sujeitos. O ano de 1981 foi instituído pela Organização das Nações Unidas – ONU – como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Dentre os movimentos existentes para esses objetivos, a Declaração de Cuenca (1981)[255] e Salamanca (1994)[256], promoveram discussões e debates acerca da inclusão.

A noção de diversidade se relaciona ao sistema de integração à escola regular, reconhecendo-os, sem a devida competência e condições para efetivar a educação escolar inclusiva no campo da compreensão das diferenças. Da classe especial à classe regular a escola oculta seu próprio fracasso isola os alunos e integra somente aqueles, que considera ao alcance de sua condição de ensinar.

Segundo Miller (2003) falar de educação inclusiva consiste em tornar as instituições responsivas às necessidades das crianças em sua totalidade, uma ação que transcende a interação. O reconhecimento da diferença não se dá pelo reconhecimento daquele que não é igual aos demais, mas pela resistência à indiferenciação dos sujeitos.

A escola torna-se inclusiva ao reconhecer as diferenças diante do processo educativo, por isso é fundamental sustentar a desbarbarização, ocupando-se dos impactos produzidos pela racionalidade

[255] Declaração de Cuenca, (1981) encontrada em: CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
[256] Declaração de Salamanca (1994) encontrada em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca/pdf.

social e seus mecanismos de dominação. "A tendência global das sociedades engendra hoje, por todas as partes, tendências regressivas, quero dizer, pessoas com traços sádicos reprimidos. [...] Sempre que a consciência estiver mutilada, isto se reverte para o corpo e para a esfera somática através de uma estrutura compulsiva, propensa à violência" (ADORNO, 1995, p. 112).

Na realidade, quem precisa ser incluído são aqueles que não realizam a experiência da reflexão crítica, condição esta para uma educação que não tolere a barbárie, cuja resistência tem sido constantemente combatida pela pressão do universal sobre o particular, sobre os indivíduos que, por identificação à realidade existente, tornam-se fracas diante da lógica do mundo sempre idêntico, ao indiferenciado, à adaptação. Resumindo, é fundamental a formação que os sujeitos possam transcender no outro, uma perspectiva de uma real alteridade.

A educação inclusiva, para a concretização das diferenças, está interditada inclusive pela possibilidade do vínculo social, visto que uma das condições para a constituição da coletividade é servir e se submeter aos vínculos somente para obter algo, sem que eles sejam vividos pelas pessoas como substâncias em si mesmas, configurando a competitividade para alcançar posições de autoridade. O problema da sociedade administrada é a ideia de coletividade padronizada que impera uma educação para a adaptação dos sujeitos ao instituído – tem-se, no limite, a dominação. "Por um lado, eles indicam a cega identificação como o coletivo. Por outro, foram feitos sob medida para manipular massas, o coletivo [...]" (ADORNO, 1995, p. 113).

A educação tem como princípio a adaptação, contudo, a realidade se mostra marcada pelo preconceito e pelo autoritarismo. Se as pessoas não fossem tão indiferentes em relação ao que sucede com os demais, a educação não necessitaria da especificidade de uma educação inclusiva. Mas como sua marca fundamental da realidade social se funda na aparência, a educação inclusiva ainda é uma educação para a diversidade.

Evidente que não se pode negar a significativa importância da produção tecnológica e científica, contribuindo em favor das pessoas portadoras de necessidades especiais, promovendo avaliações clínicas, tratamentos, medicalizações e instrumentos facilitadores que viabilizem cada vez mais a adaptação de comportamentos, condições de mobilidade entre outros aspectos. Mas também apresentaram outras, que ressaltam as contradições da educação inclusiva para a adaptação – como a segregação e a marginalização, excluindo o discurso da educação integral.

Tendo em vista os dados classificatórios das avaliações diagnósticas, testes psicológicos relativos às condições de inteligência e capacitação para o trabalho, as medicalizações para o controle do comportamento e os aparelhos produzidos e consumidos no mercado apresentam um valor, que viabiliza o permanente assistencialismo e a dependência de instituições especiais para legitimar a

condição de o sujeito se ver como excluído social. Todos esses aspectos constituem-se como instrumentos que viabilizam a interação social, mediam as compensações das necessidades existentes, mas, ao mesmo tempo estabelecem, contraditoriamente, a concepção de incapacidade por adaptação ao existente.

Ao tratar dos mecanismos de compensação, cabe ressaltar a perspectiva ideal que tais instrumentos visam atingir, para não dizer que os desafios propostos para essa compensação são ainda mais complexos, haja vista a perspectiva de interação que, desde a primeira infância, já está marcada por uma série de condicionantes que se colocam acima dos direitos sociais. Outra questão referente à compensação é a exigência de serem considerados iguais, como se essa condição desse maior acessibilidade.

Na realidade, as pessoas com deficiência continuam a enfrentar barreiras contra sua participação como membros por serem considerados em alguns discursos como sendo cidadãos iguais da sociedade, uma vez que seria preciso considerar sua real diferença para que os discursos de igualdade não ocultassem a indiferença de suas necessidades e de mudanças mais complexas do que a simples adaptação.

> Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem eles precisam impor a adaptação a si mesmos, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. A crítica desse realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância (ADORNO, 1995a, p.145).

Fatores subjetivos e objetivos são observados, em que a barbárie se manifesta: a promoção de uma sociedade conseguida a partir da ideia de que todos são iguais e com as mesmas oportunidades, quando ela mesma faz a divisão entre os homens, desvelando a contradição de que eles não seriam tão iguais assim em condições – uma dessas divisões foi o trabalho intelectual e físico.

No Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em de março de 2007[257], há o reconhecimento que requer uma mudança de paradigmas e, mais que isso, deveria tratar a educação de forma crítica, ao apresentar a seguinte afirmativa: "[...] as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de

[257] A concepção de deficiente implica em considerar as pessoas que "têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas" (Decreto nº 6.949/2009, p. 04)

oportunidades com as outras crianças e relembrando as obrigações assumidas com esse fim pelos Estados Partes na Convenção sobre os Direitos da Criança".

Ressaltam discursos ideológicos generalizantes nos textos legais, a ponto de trazer questões relativas à deficiência como parte integrante das estratégias relevantes de desenvolvimento sustentável[258]. A essa perspectiva destacam-se contradições a partir das objetivações quando o desenvolvimento existente é o que industrializa, que tem como base a sociedade do consumo pela lógica do capital econômico, destruindo o que é sustentável. Desenvolvimento e sustentabilidade seguem lógicas opostas, conforme cita Boff (2012, p. 46):

> O desenvolvimento realmente existente é linear, crescente, explora a natureza e privilegia a acumulação privada. É a economia política de viés capitalista. A categoria sustentabilidade, ao contrário, provém das ciências da vida e da ecologia, cuja lógica é circular e includente. Representa a tendência dos ecossistemas ao equilíbrio dinâmico, à interdependência e à cooperação de todos com todos. Como se depreende, são lógicas que se autonegam: uma privilegia o indivíduo, a outra o coletivo, uma enfatiza a competição, a outra a cooperação, uma a evolução do mais apto, a outra a coevolução de todos interconectados.

A educação presa pela interação e esta deve se por à crítica para que as mediações não sejam referenciais padronizados e absolutos, mas que possibilite aos docentes a mobilização para a pesquisa, compreendendo os avanços e retrocessos históricos da cultura. Não se trata de realidades somente diversas, são realidades diferentes que implicam múltiplas determinações, para iniciar o processo do que temos como ideal – a educação para a emancipação.

Numa sociedade em que as regras são impostas por uma parcela dominante, em termos de força, e o restante apenas cumpre sem questionar se há necessidade de elas existirem da forma que existem, a produção de uma consciência verdadeira para o exercício da reflexão e, portanto, da autonomia, é emergente uma educação democrática, incluída no pensamento e na prática educacional. A dialética possibilita esclarecer que a capacidade do indivíduo para se moldar à realidade, garantindo sua sobrevivência, não pode ser distanciada da conscientização a partir da reflexão, assim se consolida o processo da educação para um "vir-a-ser" (Adorno, 1995a, p. 181).

Considerações Finais:

A educação encontra-se envolvida numa situação paradoxal: uma educação que não permite a individuação é opressiva e repressiva. Mas também não oferecer uma base de referenciais para as

[258] Ressaltando a importância de trazer questões relativas à deficiência ao centro das preocupações da sociedade como parte integrante das estratégias relevantes de desenvolvimento sustentável. (Decreto nº 6.949/2009, p. 04)

pessoas, de maneira a trata-las como "plantas", que basta serem regadas para florescerem, aparecem como ideologia. A educação tem o dever de trazer suas questões para refletir as contradições nela existentes, pois sob o princípio da equivalência, os indivíduos tornam-se indiferenciados e ameaçados pela barbárie, que surge como uma "barbárie civilizada" – termo cunhado por Adorno (1996).

Embora a formação deve ser compreendida para uma autorreflexão crítica, ela tem sido pensada como instrução escolar ou saberes. Seria necessário levar em consideração a influencia que a sociedade tem sobre a educação para criticar a ideia formalizada de que a educação deve voltada para fins individuais e sociais, desconsiderando a inviabilidade desse pensamento, devido ao modelo de sociedade atual. As teorias educacionais deveriam fazer a crítica social, os entraves e suas contradições para que os docentes, desde a educação infantil, sejam os críticos que resistam à educação como mera reprodução social. A autoridade docente deve ser esclarecida assumindo um outro significado, "na medida em que não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes, e sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança [...]" (ADORNO, 1995a, p. 167). Esse momento de autoridade, em que a criança é esclarecida de seu ato, contribui para a desbarbarização. A criança deve ser formada para exercer seu pensamento, sua autonomia, transcendendo a repetição dos discursos informados na escola.

Na primeira infância a identidade de uma criança é formada, e o modelo de autoridade nessa época é fundamental para que ela venha a elaborar sua agressividade e obter autonomia. O outro caminho é a conscientização quanto às constantes "enganações" que os homens estão expostos permanentemente na realidade social. O paradoxo da educação, com objetivos de adaptação e emancipação, é criticado, por apenas o lado da adaptação ser prioridade – contra qualquer mecanismo que enfraqueça ou prejudique o indivíduo, desaprovando modelos e projetos educacionais que valorizem a competitividade, a capacidade de suportar a dor, a passividade, a uniformização e a mera transmissão de conteúdos.

Despertar a consciência das crianças significa desenvolver uma verdadeira democracia, que só é possível com sujeitos emancipados. O enfrentamento dos problemas relacionados à educação consiste na realização de uma intervenção capaz de gerar resultados efetivos. Contudo, a dificuldade e a resistência em relação a algo, que precisa ser transformado, encontram-se na insegurança de refletir sobre as contradições sociais.

A proposta de educação infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), é que as crianças devem ser compreendidas a partir de suas experiências sociais e culturais, propiciando situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens integradoras para o desenvolvimento da criança. A importância da mediação vem sendo realizada de

acordo com padrões estabelecidos pelos docentes nos processos de ensino e de aprendizagem. Essa uniformização interfere negativamente quando se trata da compreensão do ser humano em sua singularidade complexa. É através da mediação que a criança começa a conhecer o mundo, produzir significado, ampliar suas ações, estabelecer relações e identificar significados e sentidos.

Não é possível desconsiderar a diversidade humana sem a complexidade da diferença, na qual a criança é capaz de se desenvolver com alteridade. Para tanto, uma proposta de desenvolvimento na educação infantil necessita articular todos os processos humanos de formação. Isso significa dizer que na constituição subjetiva e na formação da consciência das crianças serão suprimidos os "rótulos" legitimadores do preconceito, sem idealizar o conceito de igualdade. Serão esclarecidas, portanto, as diferenças existentes entre os sujeitos, com o objetivo de promover vínculos significativos para resistência da indiferença – condição que permitirá iniciar o caminho da transcendência sobre a concepção de educação, assim como o retorno para o sujeito.

Referências:

1. _____. ABAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes , 2007.
2. ADORNO, T. W; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos; trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
3. . Teoria da semicultura. In: Rev. **Educação e sociedade**. São Paulo, ano 17, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
4. _____. Educação e Emancipação; trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.
5. _____. Palavras e sinais: modelos críticos 2; trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
6. BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: o que é e o que não é. São Paulo: Vozes, 2012.
7. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **revista da educação especial,** v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
8. CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
9. Declaração de Salamanca (1994) encontrada em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca/pdf
10. Decreto nº 6949/2009. Convenção internacional sobre os direitos das pessoas comdeficiência e seu protocolo facultativo, encontrado em:
11. FREUD, S. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos** (1920-1923). São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
12. _____.**Totem e tabu**: contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914). São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
13. **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm**
14. MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Mantorano. São Paulo: Boitempo editorial, 2011.
15. Luciano Cavini Mantorano. São Paulo: Boitempo editorial, 2011.
16. MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2007.
17. MILLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MC 09
EDUCAÇÃO E BARBARIE: DESAFIOS E DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PRISÕES DO ESTADO DE GOIÁS

Ms Nelson Carneiro Júnior
Pontifícia Universidade Católica- GO
nelsoncjunior@yahoo.com.br

TEMA:

As especificidades da educação escolar no sistema prisional do estado de Goiás

EMENTA:

Reflexões teóricas e metodológicas acerca do processo de construção e Desenvolvimento de ações pedagógicas que possam fundamentar a ação educativa na educação de jovens e adultos privados de liberdade no estado de Goiás.

Carga Horária**:** 4 horas

OBJETIVOS

1. Contribuir na formação continuada de professores das redes públicas de educação básica da região metropolitana de Goiânia, em especial, na formação de educadores para o sistema prisional, com vistas ao desenvolvimento de alternativas metodológicas inovadoras que contribuam na melhoria da educação escolar para a construção da cidadania.

2. Promover uma formação docente que consiga articular a idéia da educação como direito humano extensível a todas as pessoas sem distinção com uma ação pedagógica que contemple o exercício de habilidades e competências possibilitando a esse aluno privado de liberdade sua reinserção social através da educação.

CONTEÚDO:

1ª: Educação, Direitos Humanos e Cidadania no Sistema Penitenciário (1 hora)

2ª: Legislação e Educação no Sistema Penitenciário Brasileiro (1 hora)

3ª: Didáticas e Estratégias Pedagógicas (1h30)

4ª: Considerações Finais (30 m)

METODOLOGIA

- ✓ Na primeira e segunda etapa será utilizada a técnica participativa como a apresentação

- ✓ expositiva sobre as temáticas apresentadas.
- ✓ Material áudio visual proporcionará um ambiente de diálogo, estimulando a
- ✓ participação em todas as atividades propostas pelo ministrante.
- ✓ Circulo de Cultura e rodas de prosa

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1. ADORNO, Theodor. Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
2. BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB 11/2000 – Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP & A, 2002c.
3. _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB).
4. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 20, 20 maio 2010.
5. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.
6. GADOTTI, Moacir. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA J.D. (org.). Presídios e educação. São Paulo: Funap, 1993
7. ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. . A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. IN: Educação & Realidade. Porto Alegre, v.38, n.1, p.51-69
8. UNESCO. Educando para a liberdade: Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.
9. _____.Direitos Humanos e Prisões. Guia do Formador para Direitos humanos dos funcionários prisionais.Série de Formação profissional, n. II/ Add. 2

MC 10
DESEJO E FORMAÇÃO NA SEÇÃO CONSCIÊNCIA-DE-SI DA OBRA FENOMENOLOGIA DO ESPÍRITO DE 1807 DE HEGEL

Pedro Gomes Neto (UFG/FE)
phegel50@gmail.com

RESUMO

Esse minicurso propõe apresentar o aparecimento da figura do desejo e suas implicações dialéticas ao surgimento da categoria formação, em seus aspectos de *Bildung* e *Formierung*, expressos na seção Consciência-de-si da obra *Fenomenologia do espírito de 1807*, de G. W. F. Hegel (1770-1831). O trabalho se subdividirá em três partes. Na primeira será exposta a crítica de Hegel ao dualismo moderno, principalmente ao ter a filosofia se convertido em lógica, apresentando, de forma introdutória, o mundo aparente, fenomenal e uma formação do dever e não da efetividade. Na segunda parte descrever-se-á os pressupostos das categorias desejo e formação. Iniciar-se-á pela necessidade da exterioridade do olhar sensível, percipiente e conscipiente a uma formação calcada no dualismo e sua insustentabilidade teórica. Trata-se de apresentar os desdobramentos das dialéticas da Certeza Sensível, Percepção e Força e Entendimento, condições necessárias para que se possa entender o surgimento da figuração Consciência-de-si. Ainda nessa segunda parte descrever-se-á o surgimento da interioridade da consciência-de-si e o aparecimento do Outro, do desejo, da vida e do reconhecimento em geral. Na terceira parte apresentar-se-á o tema do desejo e da formação na seção Consciência-de-si da obra em questão, retomando o surgimento do desejo em geral e apresentando as três dialéticas do desejo, em um primeiro momento. Em um segundo momento apresentar-se-á o aparecimento da categoria trabalho enquanto desejo refreado e suas implicações ao tema da formação. Encerrar-se-á o minicurso com a aproximação da figura do desejo com a da formação, em seu duplo aspecto, *Bildung* e *Formierung*.

OBJETIVOS:

- Apresentar a dialética do desejo em geral na *Fenomenologia do espírito* de Hegel.
- Descrever as três dialéticas do desejo e a noção de formação (*bilden/formieren*) na fenomenologia do espírito de Hegel.
- Refletir sobre o desejo e a formação na concepção hegeliana.

METODOLOGIA DE TRABALHO:

A apresentação será oral, com material de apoio elaborado e distribuído pelo referido professor no dia do minicurso, com o auxílio de Data show.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

G.W.F. *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg: Felix Meiner, 1952.
_____. *Fenomenologia do espírito*. Tradução de Paulo Menezes. 7ª ed. rev. Petrópolis: Vozes: Bragança Paulista: USP, 2002.
MENEZES, Paulo. *Para ler a Fenomenologia do Espírito de Hegel*. São Paulo: Loyola, 1995.

MC 11

ÉTICA E POLÍTICA: PENSANDO A DEMOCRACIA, A CIDADANIA E O SENTIDO DA FORMAÇÃO

Liliane Barros de Almeida
Faculdade de Educação – UFG
lilianeufgo@gmail.com

Silvana Bollis
Faculdade de Educação - UFG
silvanabollis@gmail.com

TEMA:

Pensar a educação na perspectiva da *paideía* grega significa interrogar o sentido da vida coletiva, do *éthos*, do mundo da cultura, esfera da criação instituinte e normativa, diz respeito ao âmbito da liberdade e da autonomia, pensadas pela primeira vez na história como forma grega de efetiva participação nas decisões sobre as questões da *pólis* democrática.

"Observamos que toda a cidade é uma certa forma de comunidade e que toda a comunidade é constituída em vista de algum bem. É que, em todas as suas ações, todos os homens visam o que pensam ser o bem" (Aristóteles. *Política*, 1252 a). Como comunidade mais perfeita, a *pólis* engloba todas as demais e, por ser "aquela que toma a forma de uma comunidade de cidadãos", é a que busca o bem mais elevado. "A interrogação arrazoada sobre o que é bom e o que é mau, sobre os próprios princípios em virtude dos quais podemos afirmar, superando as trivialidades e preconceitos tradicionais, que uma coisa é boa ou má, nasceu na Grécia" (CASTORIADIS, 1987, p. 268). Por esse motivo, a *paideía* grega ainda se apresenta como referencial que permite pensar radicalmente as questões da existência humana da atualidade. A formação do homem grego não acontece separada da *pólis*; ao contrário, a *pólis* é uma experiência de pensamento e ação. Na convivência orientada pelo espírito de *philía*, amizade, a *paideía* se realiza como experiência e interrogação da vida coletiva, numa efetiva primazia da esfera do público sobre os interesses particulares e as vontades individuais (JAEGER, 2003, p.7).

Diferentemente da sociedade atual, que prioriza o indivíduo e seus interesses particulares acima do público, o ideal da *paideía* é a *areté*, virtude, ou seja, a formação ética, cultural e cívica, visando à constituição do homem excelente na realização da *politeía* perfeita, reunião de cidadãos num certo território e na observância da lei. Pertencendo à esfera da cultura, da vida em comum, da busca da excelência, da virtude necessária à realização da *eudaimonía*, felicidade, que, na compreensão dos gregos, não é estado psicológico, pois situa-se no plano da universalidade, da vida

coletiva, a *paideía* é constitutiva da humanidade do Homem. A plenitude da humanidade só é realizável, então, em sua forma mais perfeita de existência, a *pólis*, na discussão e realização da *tà politiká*, da vida pública.

EMENTA

A existência coletiva, a vida em comum, a busca da igualdade e da justiça como *télos* da formação para os gregos. O sentido da *paideía*, a ética, a política, a educação como formação cívica e cultural.

OBJETIVOS

Discutir a relação entre democracia e cidadania, à luz da filosofia, da *paideía* e da ética.
Pensar a formação que põe a preeminência da vida pública como uma possibilidade concreta, mesmo nas sociedades que privilegiam a insignificância e a instrumentalidade.

CONTEÚDO

- Homem, humanidade, ética, política, democracia e cidadania.
- Formação como *padeía*.
- Indivíduo e vida pública

METODOLOGIA

- Conversa sobre o que é para nós o homem, a ética e a política (40min).
- O que a *paideía*, a ética, a política, a democracia e a cidadania na Grécia Antiga pode ajudar as sociedades centradas na vida individual, na busca do dinheiro e do poder a pensar e a recriar sua forma de ver e de viver? (150min).
- A preocupação central do minicurso é trabalhar os temas de modo que os participantes, ao compreenderem o que está em estudo e discussão, comecem a pôr questões, a pôr em questão o que antes lhes parecia natural, verdadeiro.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1. ARISTÓTELES. *Política*. Tradução e notas Antônio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Veja, 1998.
2. CASTORIADIS, Cornelius. As *encruzilhadas do labirinto II*: Os domínios do homem. Tradução José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
3. JAEGER, Werner. *Paideia*: A formação do homem grego. Tradução Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MC 12
DEOLOGIA E EDUCAÇÃO NA MODERNIZAÇÃO EM GOIÁS

Álcio Crisóstomo Magalhães
UEG/ESEFFEGO
alciocri@bol.com.br

A revolução burguesa no Brasil revela os limites de uma 'vontade coletiva' que se processa inteiramente subordinada à particularidade do ciclo de modernização nacional. Quando se toma como objeto de estudo a invenção da cultura goiana esse atrelamento entre a base material e o sistema de ideias hegemônico fica evidente. É exatamente isso o que se apreende da totalidade do *continum* que vai do início da década de 1930 até o final dos anos 1980. Nesse ínterim em que a necessidade de intensificação da expansão da acumulação capitalista fertiliza uma espécie de ocidentalização do capitalismo em sua versão americanismo e fordismo a Marcha para Oeste escancara as fronteiras do sertão goiano e cria as condições para que economia e política se entrelaçassem em um grande conluio educativo, forte o suficiente para instituir um padrão societal, uma grande experiência educativa.

A crítica do movimento que funda a cidade de Goiânia e nela articula o Poder Judiciário, a Santa Casa, o Instituto Histórico e Geográfico, o sistema de ensino, a Academia Goiana de Letras, o sistema de comunicação de massa, as associações e/ou sindicatos patronais (Federação das Indústrias, do Comércio e da Agricultura), a Arquidiocese, as duas primeiras Universidades e o Estado militar autoriza essa teoria. Em outros termos, tomando como suporte teórico metodológico as categorias trabalho, classe, cultura, ideologia, intelectuais orgânicos, guerra de posição, guerra de movimento e tradição inventada, pode-se afirmar que o caso goiano, em seu conluio educativo, revela exatamente os limites de uma realidade que se produz e reproduz como mercadoria. É exatamente essa a questão do minicurso *Ideologia e educação na modernização em Goiás.*

Carga horária prevista: 4h

TEMA

A modernização em Goiás revela que a reprodução do capital no Centro Oeste funda um contraditório, mas vigoroso projeto cultural.

EMENTA

Estudo das mediações que no continum do início da década de 1930 e final da década de 1980 mostram que a revolução burguesa no Brasil, além de explicar-se por meio do caso goiano, também revela os limites daquilo que o ocidente consagrara como cultura política hegemônica.

OBJETIVOS

Compreender as categorias revolução passiva, intelectuais orgânicos, cultura e ideologia como mediações explicativas do sujeito coletivo goiano.
Compreender como um conjunto societário que se produz subordinado ao movimento da mercadoria acaba por reproduzir-se como ilusão, como aparente real que fertiliza o projeto cultural burguês em Goiás.

CONTEÚDO

Unidade I
1 - A Marcha para o Oeste e as contradições da modernização em Goiás
Unidade II
1 - Goiânia como síntese da mercadoria
2 – A criação do estado social que confunde o público e o privado
3 – As organizações culturais e os intelectuais do consenso ativo
4 - A experiência educativa faz-se escola e um tipo particular de arte
5 – O totalitarismo de estado revela o caráter ideologia da modernização em Goiás

METODOLOGIA DE TRABALHO

1 - Apresentação do itinerário teórico metodológico do Minicurso
2 – Demonstração da tese
3- Avaliação: os cursistas colocam a tese em questão.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1. FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.
2. GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere Vol 1, 2, 3, 4 e – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
3. HOBSBAWM, Eric, e RANGER, Terence, A invenção das tradições. São Paulo: Paz e terra, 2002.
4. MARX Karl. O Capital: crítica da economia política (Livro Primeiro), São Paulo: Difel, 1982.
5. MARX, Karl e ENGELS Friedrich. O manifesto comunista. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
6. MOTA, Carlos Guilherme. Ideologia da Cultura brasileira: 1933 – 1974 São Paulo: Ática, 1978.
7. SILVA, Ana Lúcia da. A Revolução de 30 em Goiás. Goiânia: Cânone Editorial, 2005.
8. VIANNA, Luiz Werneck, A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

MC 13
ESPAÇO E DISCURSO:
TRILHAS INTERPRETATIVAS URBANAS

Profa. Dra. Márcia Pelá – Unifan
Prof. Dr. Alexandre Costa – UFG

EMENTA:

A proposta do minicurso é apresentar uma reflexão transdisciplinar sobre a relação entre espaço e discurso a que chamamos Trilhas Interpretativas Urbanas. Como uma experiência transdisciplinar e também como um caminho metodológico para práticas pedagógicas formais e informais, a atividade pretende aproximar os sujeitos a uma realidade invisível, que não é percebida, sentida e vivida no cotidiano. Essa "transparência" será abordada a partir do material e do imaterial, de um olhar socioespacial abrangente, de natureza transdisciplinar e capaz de enxergar além das fronteiras impostas pela fragmentação entre o físico e o humano e/ou a natureza e a sociedade. Dentro dessa perspectiva, o minicurso contará com dois momentos correlacionados: a) um momento teórico e outro de vivência (realizado na Praça Universitária). Além disso, por ser proposto por professores e pesquisadores de diferentes áreas, tem a intenção de partir da integração de linguagens, conhecimentos e práticas pedagógicas, despertando nos participantes a compreensão de que o ato educativo é um processo continuo, integrado e permanente de transgressão de barreiras da fragmentação entre físico e humano, entre prática e teoria e entre disciplinas.

Duração: 4 horas
Vagas: 25

OBJETIVOS:

- Propor a integração entre saberes e fazeres visando a conexão de conhecimentos e práticas por meio das Trilhas Interpretativas;
- Formar agentes multiplicadores capacitados na elaboração, reflexão e prática de atividades educativas com as Trilhas Interpretativas.

JUSTIFICATIVA

As trilhas interpretativas tiveram origem na tradição oral dos programas educativos nos Parques Nacionais dos Estados Unidos, no final da década de 1950. Freeman Tilden – filósofo e dramaturgo estadunidense – foi um dos responsáveis pela sistematização da interpretação ambiental. Segundo ele a interpretação ambiental consiste em "uma atividade educativa, que se propõe revelar significados e inter-relações por meio do uso de objetos originais, do contato direto com o recurso e dos meios ilustrativos, em vez de simplesmente comunicar a informação literal" (TILDEN apud CARVALHO, 2002 p.108).

Desde então as Trilhas Interpretativas fazem parte das práticas pedagógicas formais e informais em escolas, universidades, parques temáticos, ONG's e outras entidades. E se apresentam como uma alternativa metodológica capaz de promover uma atividade que aproxima os sujeitos de uma realidade invisível em seu cotidiano, uma realidade que não é percebida, sentida e vivida. Como explica Guimarães (2008):

Ao percorrermos uma trilha interpretativa descobrimos relações de coincidências e de complementaridades solidárias entre e com outros grupos humanos: aprendemos a perceber, experienciar e a interpretar realidades da realidade, vivenciar paisagens na paisagem. Estas experiências nos propiciam várias leituras de uma mesma realidade ambiental considerando a análise e a interpretação das diversas dimensões paisagísticas, onde temos ainda a identificação de níveis de percepção ambiental, tanto individuais quanto coletivos, a determinarem a gênese de imagens, representações, atitudes, atributos e valores relacionados à paisagem e aos seus lugares. Interpretar é elemento essencial nas trilhas interpretativas. A intenção é que, ao trilhar, o sujeito interaja com o ambiente e consiga perceber por meio da paisagem que o lugar está carregado de significados e, por conseguinte, é fruto do processo de construção histórico, social, espacial e cultural das relações e ações humanas. Nestes termos, as trilhas interpretativas apresentam-se como uma metodologia educacional capaz de estreitar estas relações. Os recursos pedagógicos e metodológicos das trilhas não só viabilizam ações eficientes, como também são fáceis de serem executados. Vale ressaltar que o conhecimento aprofundado do lugar a ser trilhado é fundamental, por isso, ensino e pesquisa além de preceder à prática, propriamente dita, fazem parte do processo de construção da ação de extensão. Desta forma o curso será formatado da seguinte forma:

- Primeiro momento se dará a fundamentação teórica, espaço de diálogo, encontro com as realidades dos alunos numa espécie de mapeamento, o levantamento e a revisão bibliográfica sobre os espaços onde se dará as trilhas, e sobre a importância das Trilhas Interpretativa como possibilidade em práticas educativas.

- Um segundo momento se dará como espaço de experimentação, buscando a prática a fim de transcender as reflexões teóricas. É neste momento, que propomos a concepção, elaboração e realização da Trilha Interpretativa Urbana na Praça Universitária, buscando a partir das percepções, sentidos e sentimentos, expressar seus conhecimentos e pontos de vista. Caminhando, reconhecendo a morfologia e o cotidiano dos diversos e diferentes sujeitos culturais que compõem e vivenciam esses espaços, mapeando lugares e paisagens de preferência, analisando e interpretando dados socioespaciais encontrados no movimento, desenho dos trajetos e percursos a serem compartilhados como escrita de mundo.

- No terceiro momento será realizado uma avaliação coletiva no intuito de estimular uma criação de uma narrativa pelos alunos acerca de suas experiências no minicurso.

RESULTADO ESPERADO:

Espera-se que ao final do minicurso os participantes entendam que as leituras dos espaços urbanos não podem ser feitas de maneira fragmentada ou parcial. É necessário a construção cotidiana de um olhar integrado que possa conectar o material e o imaterial é imprescindível para que se entenda a dinâmica socioespacial, pois ele nos oferece elementos para uma análise mais próxima das realidades existentes no cotidiano.

Que os espaços públicos, como é o caso da Praça Universitária, são fruto das relações humanas, que, por conseguinte, espelham as suas histórias de vida na espacialidade. Portanto, está em movimento constante. Por isso, existe um processo dialético entre o espaço e as vivências (ações sociais). A praça possui múltiplas funções conforme o sentido social que se lhe atribui. Acima de tudo, a praça é uma construção social, por isso é histórica. Num período foi palco de lutas sociais, noutros, espaço de convivência. Portanto, a Praça, além de histórica, é espacial – daí dizer-se socioespacial.

O tempo rápido – que captura o território – também captura a praça. Se no processo de transformação do território goiano (década de 1970) e de intensas manifestações políticas a Praça era pausa/agito, um ponto de parada/encontro e de manifestações diversas, mais adiante, na década de 1990, ela começa a entrar num processo de "anestesia". Assim, também foi um espaço marginal, se manifestando como expressão da luta de classe.

Como se nota, a Praça Universitária é um lugar múltiplo espacial. Podemos mencionar que o mundo se manifesta ali. Se noutro período as manifestações trouxeram novos sentidos para a praça, hoje novos usos e não-usos também o fazem. Temos como exemplo depoimentos e a vivência de Trilhas Interpretativas realizadas anteriormente que evidenciam, para alguns sujeitos sociais a Praça se confunde com suas próprias histórias de vida, para outros ela nada significa. Pode-se afirmar que ela possui uma múltipla dimensão socioespacial e cumpre uma função na dinâmica da cidade, atravessando múltiplos territórios, rastreando outros olhares.

Dinâmica essa que também faz parte das práticas e ações educativas e, por isso, tão importante para que possamos conseguir quebrar a barreira do paralelismo estático que está embutido nas nossas conexões de saberes e fazeres.

Local: Sala de aula e praça universitária
Material necessário: Data show, pincel e/ou giz, quadro negro

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
2. BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato. Pedro & João Editores: São Carlos, 2011.
3. COSTA, Alexandre. Ensaio sobre a desrazão dialógica: apontamentos sobre uma ontologia da compreensão. Via Litterae, v. 4, p. 183-190, 2012.
4. COSTA, Alexandre. A crítica do documento de Michel Foucault: apontamentos sobre modalização empírica. In: Baronas, R.L & Miotello, V. (Org.). Análise do discurso: teorizações e métodos. 1ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011, p. 31-50.
5. FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
6. GIDDENS, Anthony. As consequências da modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
7. GUIMARÃES, Solange Teixeira de Lima. Trilhas interpretativas e vivências na natureza: reconhecendo e reencontrando nossos elos com a paisagem. In: www.ambiente.sp.gov.br/ea/adm/admarqs/Solange_Guimaraes01.pdf. Acesso em 10/11/2007.
8. HARVEY, David. Condição Pós-moderna.São Paulo: Loyola, 1998.
9. PELÁ, Márcia Cristina Hizim; CHAVEIRO, Eguimar Felício. Uma interpretação socioespacial: Praça Universitária Goiânia-Goiás- Brasil. In: 12 encontro de geógrafos da América Latina, 2009, Montevideo. EGAL 2009. Montevideo, 2009.
10. PELÁ, Márcia Cristina Hizim;.; CASTILHO, Denis . Olhar integrado sobre a Praça Universitária: o material e o imaterial na configuração socioespacial. In: VII seminário internacional sobre território e cultura -SITEC, 2008, Goiânia. Anais do Seminário Internacional sobre território e cultura - SITEC, 2008. p. 496-509
11. MASSEY, D. Um sentido Global do Lugar. In: Arantes, A. (org). O espaço da diferença. São Paulo: Papirus, 2000, pp.273-305.
12. OLIVEIRA, Maria das Mercêdes Brandão. O padrão territorial de Goiânia: um olhar sobre o processo de formação de sua estrutura urbana. Goiânia, Arquitextos 065, 2005. Disponível em <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp335.asp>. Acesso em: 20, set de 2007.
13. SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

MC 14
A CONTROLABILIDADE SOCIAL DOS CONSELHOS ESTADUAIS DO FUNDEB

Gene Maria Vieira Lyra-Silva
CEPAE/UFG
gene.lyra@gmail.com

TEMA

Controle social e conselhos gestores de políticas públicas

EMENTA

O estudo desenvolve o conceito de *controlabilidade social*, entendido como a capacidade da instituição controladora de manter-se adequada ao exercício pleno do controle social. São apontadas as diferenças entre conselhos estaduais de acompanhamento e controle social do Fundeb, principalmente as relacionadas com as estruturas de funcionamento e as proposições de procedimentos e ações que possibilitam a ampliação da efetividade institucional na fiscalização da política de financiamento da educação pública.
Carga horária: 4h

OBJETIVOS

Demonstrar o funcionamento estrutural dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACS/Fundeb), em nível estadual. Capacitar e empoderar profissionais da educação e outros cidadãos para o exercício do controle social. Compreender o conceito de controlabilidade social no contexto das políticas de financiamento da educação.

CONTEÚDO

– Democracia participativa; Cidadania ativa; Empoderamento social e político; Controle social; Conselhos gestores, Financiamento da educação e o Fundeb; Controlabilidade social.

METODOLOGIA DE TRABALHO –

Prévia contextualização teórica do tema. Promoção de debate por meio de interação dialógica entre os participantes, no intuito de reflexão e fixação de conceitos. Uso de material pedagógico selecionado e estruturado para permitir que o participante atue como membro de um conselho gestor e, assim, permitir que faça suas análise e conclusões sobre questões levantadas.

BIBLIOGRAFIA

1. AVRITZER, Leonardo. Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático. Revista Opinião Pública, vol. 14, nº. 1, p.43-64, junho/2008.
2. BRASIL. Ministério da Educação. FUNDEB. Brasília – DF: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/fundeb
3. GOHN, Maria da Glória. Conselhos Gestores e participação sociopolítica. São Paulo – SP: Cortez, 2003. 128p.
4. _____. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. Saúde e Sociedade v.13, n.2, p.20-31, 2004.
5. LYRA-SILVA, Gene Maria Vieira. Controlabilidade social – o financiamento da educação pública pelas mãos dos conselhos estaduais do Fundeb. Tese de Doutorado Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2013. 194p.
6. SCHEINVAR, Estela; ALGEBAILE, Eveline et al. (Orgs.). Conselhos participativos e escola. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004. 184p.
7. SIRAQUE, Vanderlei. Controle Social da função administrativa do estado: possibilidades e limites na Constituição de 1988. São Paulo – SP: Saraiva, 2005. 230p.

MC 15
DESCONSTRUCIONISMO: TEORIA E METODOLOGIA.
A desconstrução em Artes. Corpo, voz, imagem, escrituras, performances.

Prof. Dr. Marcio Pizarro Noronha (UFG)
Prof. Ms. Rousejanny Da Silva Ferreira (IFG)

Este mini-curso tem como objeto diferentes proposições da desconstrução votadas a uma crítica das epistemologias modernas e sua presença nas produções poéticas modernas e contemporâneas. A desconstrução como proposta teórica e método escritural, as relações transversais e históricas entre linguagens, mídias, estética, ética e política, como referenciais para a abordagem de fenômenos, obras, práticas e agenciamentos artísticos. Como se produzem narrativas desconstrucionistas no campo da pesquisa artística? Qual o papel dos diários e dos cadernos de notas? Como elementos biográficos e posições afectuais afetam a escritura dos processos e das investigações? Como pensar as relações entre arte e ciência do ponto de vista da desconstrução? Como relacionar conhecimento artístico e científico? O que é uma postural arquitetural do processo e como relacionar processo e projeção? Com fundações nas leituras do desconstrucionismo e seus diálogos com as teorias da linguagem, este mini curso pretende introduzir este universo para o campo da pesquisa artística no âmbito universitário. Alguns dos teóricos que circulam: Jacques Derrida, Jacques Rancière, Gilles Deleuze e Félix Guattari, Sigmund Freud, Jacques Lacan, Peter Sloterdijk, Giorgio Agamben, Georges Didi-Huberman.

Duração: 4 horas

UNIDADE I.

DESCONSTRUÇÃO, TEORIA, CONCEITO, EPISTEMOLOGIA, MÉTODOS. AS RELAÇÕES ENTRE DESCONSTRUÇÃO E AS INTERFACES INTERARTÍSTICAS E INTERMIDIAIS.

2 HORAS

UNIDADE II.

ESTUDOS DE CASO. DESCONSTRUINDO NO BALLET. UMA POSSIBILIDADE DE EXERCÍCIO DA TEORIA DA DESCONSTRUÇÃO NO CAMPO ARTÍSTICO.

2 HORAS

MC 16
"A ESCOLA SOB MEDIDA": A PSICOLOGIA-EDUCAÇÃO FUNCIONALISTA DE ÉDOUARD CLAPARÈDE

Mestranda Adriane Guimarães de Siqueira Lemos
Prof.ª Dr. ª Edna Mendonça Oliveira de Queiroz
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
adrianegsiqueira@hotmail.com
ednamqueiroz@gmail.com

TEMA:

Vida, obra, psicologia-educação funcional de Édouard Claparède.

EMENTA:

Vida e obra de Édouard Claparède. Fundamentos da psicologia-educação funcional. Influências e contribuições para o campo educativo.

Carga-horária prevista: 4 h.

OBJETIVOS**:**

- Apresentar vida, obra e principais fundamentos da psicologia-educação funcional desenvolvidos por Édouard-Jean Alfred Claparède (1873-1940).
- Situar a influência e contribuição desse psicólogo para o campo educativo, com ênfase no movimento da Escola Nova.
- Indagar nos fundamentos da concepção funcional claparediana o que se aproxima do campo pedagógico contemporâneo.

CONTEÚDO:

Contextualização da vida e obra de Édouard Claparède; Psicologia-Educação Funcional; o Funcionalismo na Escola Nova; a atualidade do pensamento de Claparede.

METODOLOGIA:

O minicurso será ministrado em três momentos: o primeiro momento de exposição introdutória e/ou sintetizadora dos fundamentos da psicologia claparediana; o segundo momento de leitura orientada de excertos do texto indicado na bibliografia básica; e, por fim, discussão sobre a aproximação dos fundamentos explanados e a educação .

REFERÊNCIAS

1. CAMPOS, R. H. de Freitas; NEPOMUCENO, D. M. O funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas ideias no Brasil. In: JACÓ-VILELA, A. M; FERREIRA, A. A. L; PORTUGAL, F. T. História da Psicologia: rumos e percursos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2008, p. 243-263.
2. CLAPARÈDE, Edouard. A escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina, por Jean Piaget-Louis Meylan-Pierre Bovet. Trad. de Maria Lúcia do Eirado Silva. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1961.
3. CLAPARÈDE, Edouard. La escuela y la Psicologia. Trad. Maria Luisa Navarro y Juan Comas. Ed. Losada: Buenos Aires, 1944.

MC 17
GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins
Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduaçaõ -UFU
sebastiaokenndy@yahoo.com.br

EMENTA:
Gêneros textuais na escola e letramento. A origem do estudo dos gêneros. Concepção interativa de linguagem. O texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino. Produção e análise de generos textuais na formação de alunos leitores e produtores de textos.

PERFIL E NÚMERO MÁXIMO DE PARTICIPANTES:

Professores da língua materna em geral, estudantes universitários e pós-graduandos interessados no ensino da língua e pesquisadores em geral. Vagas: 20

OBJETIVO(S):

Desenvolver reflexão – critica sobre o uso dos generos textuais na contexto da educação básica, visando a formação de alunos leitores e produtores de diversos gêneros conforme o contexto de produção e recepção.

JUSTIFICATIVA:

A justificativa maior deste minicurso parte da diversidade de textos que temos nos contextos sociais e as funções sociais dos mesmo nas relações humanas e construção de novos conhecimentos na formação de alunos leitores e produtores de textos. Acreditando que a pesquisa envolve a leitura e produção da escrita é necessário propormos e articulamos ideias que venham favorecer o fortalecimento do ensino com a pesquisa e a pesquisa com o ensino no contexto da básica básica por meio dos trabalhos com o texto na sala de aula, possibiliatando professor e aluno uma revisão da prática pedagógica.

METODOLOGIA:

A proposta do minicurso é construir uma reflexão e discussão sobre o uso de gêneros textuais na formação de alunos leitores e produtores de textos no contexto da educação básica. Para isso, o mesmo buscará oferecer aos participantes aportes teoricos e metodologicos que vem promover a prática dos diversos generos textuais no desenvolvimento da leitura e escrita no contexto da sala de aula.

EQUIPAMENTOS E MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Data –Show
Computador
Caixa de som
Folha de Papel
Lápis
Boracha
LOCAL: A definir conforme os espaços disponiveis no evento.
DATA DO MINICURSO: A definir conforme a programação do evento.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979.
2. BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
3. MASCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerma, p. 19-36, 2005.
4. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
5. ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
6. SILVA, Vanessa Souza. A importância dos gêneros do discurso. Entre-Rios Jornal. Três Rios, Rio de Janeiro, 22/05/2008b.

MC 18
EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES JOVENS E ADULTOS: SUJEITOS DE DIREITOS

Marcia Melo
SME/Goiânia
melo.pmarcia@gmail.com

EMENTA:

O educando de EJA como sujeito de direitos. Definição de sujeitos da modalidade de EJA. As relações de gênero e a construção das identidades dos educandos de EJA no interior da escola. Políticas públicas para a EJA em Goiânia.

APRESENTAÇÃO:

O trabalho desenvolvido com os educandos da educação fundamental de adolescentes, jovens e adultos nos induz a olhar para esses sujeitos de uma forma diferenciada uma vez que as especificidades da modalidade assim o requer. Quando deparamos com a realidade de uma sala de aula do ensino noturno percebemos a convivência num mesmo espaço de pessoas advindas de diferentes regiões geográficas com seus usos e costumes, palavreados regionalizados, condições socioeconômicas, pensamentos e aspirações próprias, ou seja, uma identidade própria. Elas trazem consigo as marcas de suas vivências muitas vezes carregadas de dificuldades que as impediam de continuar seus estudos. Essa realidade faz com que o ensino formal desenvolva ações educativas pensando nesses sujeitos como cidadãos de direitos. Mas, quem é esse sujeito de fato?
Segundo Silva (2010, p.68), o termo sujeito "é marcado pela capacidade cognitiva de estabelecer comparações entre um grupo e o outro, bem como compreender o sentido político de sua prática cotidiana". Nessa perspectiva, percebemos que quanto maior for a participação do indivíduo em movimentos sociais, colaborativos e expostos à diversidade cultural maior será a possibilidade de se constituir como sujeito. Assumindo essa definição ela nos desafia a buscar ações educativas que possa trazer visibilidade a essa "multidão de invisíveis", termo cunhado por Alves et. al. (2014, p. 167). Isso significa que as definições de políticas públicas para a EJA não podem ser constituídas por medidas paliativas. Nem serem utilizadas como mero discurso de "resgate histórico" ou da "erradicação do analfabetismo" que não tem sensibilizado ninguém enquanto demanda histórica da EJA.
Além do termo conceitual sobre sujeitos da EJA outra preocupação é quanto as questões das relações de gênero enquanto construção da identidade dos educandos dessa modalidade. Cada vez mais essa discussão passa a ser recorrernte no interior da escola. Para Adriani (2010, p. 70) "a construção das identidades e das relações sociais precisa constar da agenda permanente do campo educacional para que, efetivamente, a escola possa se assumir enquanto um espaço privilegiado de articulação para a superação das desigualdades". A presente proposta de minicurso objetiva discutir exatamente essas duas questões" sujeitos e realções de gênero como direitos do educando de EJA. Essa discussão está no meio da efervescência dos debates do GTE da reescrita da Proposta Político Pedagógica da EAJA da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em desenvolvimento no corrente ano de 2015.

30 vagas.

MATERIAL:

Notebook, projetor, caixas acústicas e material impresso (apostila)

REFERÊNCIAS:

1. SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as necessidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos EJA**: tudo junto e misturado. (dissertação). 2010. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

2. ALVES, Thiago et. al. Jovens e adultos não escolarizados – uma multidão de invisíveis. In: OLIVEIRA, Edna Castro et. al. (Org). **Educação de Jovens e Adultos**: trabalho e formação humana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 167 – 190.

MC 19
TRABALHO E SUBJETIVIDADE EM MARX

Caio Antunes
Professor da UFG
antunescs@uol.com.br

EMENTA:

Este minicurso intenta apresentar as linhas gerais da formulação marxiana acerca da formação da subjetividade. Em virtude de ser este um debate bastante delicado, polêmico e até mesmo negado pela tradição marxista hegemônica, este minicurso tem por objetivo apresentar as linhas gerais do que se poderia chamar de uma teoria da constituição da subjetividade humana em Marx, tornada possível a partir da categoria trabalho e de seus desdobramentos. Para tanto recorreremos à duas importantes obras nas quais este debate se trava: os *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (Marx, 2004) e os *Grundrisse* (Marx, 2011). A metodologia adotada será a exposição dialogada.

TEMA:

A concepção de subjetividade na obra de Marx.

EMENTA:

Apresentar as linhas gerais da formulação marxiana acerca da formação da subjetividade.
Carga Horária Prevista: 4 horas

OBJETIVOS:

Apresentar as linhas gerais do que se poderia chamar de uma teoria da constituição da subjetividade humana em Marx, a partir da categoria trabalho e de seus desdobramentos.

METODOLOGIA DE TRABALHO:

Exposição dialogada.

BIBLIOGRAFIA

1. MARX, Karl. *Grundrisse*: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Trad. Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.
2. MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

Posteres

1. **Experiências do estágio supervisionado na formação do professor de geografia: Construindo projetos de intervenção** - Hellen Jacinta Silva Pinheiro De Lemos; João Carlos De Lima Neto; Patrícia Silva Gomes

2. **Contribuições do PIBID interdisciplinar UFG para a formação inicial e continuada de professores** - João Carlos De Lima Neto; Patrícia De Azeredo; Dalva Eterna Gonçalves Rosa

3. **Reflexões para que Auschwitz não se repita: contribuições na formação de professores** - Denise Elza Nogueira Sobrinha; Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

4. **Estágio e a produção de registro: instrumento que agrega a memória, a história e a formação crítica docente** - Lindalva Pessoni Santos; Cláudia do Nascimento

5. **O registro no trabalho do professor de educação Infantil** - Dileã Gomes de Souza; Ana Paula Pinto da Silva

6. **Políticas educacionais para o ensino de arte: desafios e possibilidades** - Noemi Alberti Rocha; João Roberto Rezende Ferreira

7. **Ambientação de crianças e suas famílias na instituição de educação infantil** - Lilian Jaqueline de Oliveira Souza Ribeiro; Anne Cristina Camilo de Oliveira; Dulciane da Costa Lustosa

8. **Reflexões sobre a pesquisa e prática pedagogica na EJA: relato de experiencia do estágio supervisionado desenvolvido pela faculdade Araguaia/Goiania** - Ana Paula de Aguiar Fuzo, Maria do Carmo de Souza Dourado, Nair Fernandes de Oliveira

9. **Reflexões sobre a didática na educação infantil: relato de experiencia desenvolvido no laboratorio interdisciplinar pedagógico (LIPE) da faculdade Araguaia/Goiânia** - Eliane Magalhães Silva, Milna Martins Arantes, Jucilene Maria do Nascimento Freitas

10. **A linguagem teatral no processo educativo das crianças em situação de acolhimento na cidade de Goiânia** - Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira Côrte Real, Yasmin Carolina Ribeiro Silva

11. **Indivíduos/usuários de drogas: as práticas discursivas e estigmatizantes da mídia** - Jacquelline Rodrigures Barbosa, Maria do Rosário Silva Resende

12. **Relato de experiência sobre o estágio supervisionado: limites e possibilidade** - Fabíola Peres da Cruz, Sirlene Claudiano Rodrigues

13. **Cotas na universidade e tendências de investigação: um estudo bibliográfico** - Paula Fernandes de Assis Crivello Neves, Eduarda Assis Castro, Gina Glaydes Guimarães de Faria

14. **Um olhar sobre a diversidade e inclusão** - Caroline Aidar Silvestre; Marlene Barbosa de Freitas Reis

15. **Creche ou educação infantil? A importância das práticas educativas com bebês** - Dulciane da Costa Lustosa

16. **Acompanhamento e avaliação da construção do currículo integrado no PROEJA-FIC/PRONATEC da secretaria municipal de educação de Goiânia** - Andreia Ferreira dos Santos, Maria Emilia de Castro Rodrigues

18. **Formação de professores e representação social da docência pública: uma leitura a partir das ciências humanas** - Núbia Souza Barbosa Ribeiro, Ana Carolina Fernandes de Paiva

19 - **Representações visuais da escola EJA pela EJA** - Daryellen Ramos Arantes; Lennon Lustosa

20 - **As cotas e a permanência dos jovens estudantes no ensino superior** - Tatianny Alves Mendes

Poster 01

EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: CONSTRUINDO PROJETOS DE INTERVENÇÃO

Hellen Jacinta Silva Pinheiro de Lemos
João Carlos de Lima Neto
Patrícia Silva Gomes
Instituto de Estudos Socioambientais/ UFG
hellen_pinheiro@hotmail.com

Neste texto serão relatadas e discutidas três experiências dos estudantes do curso de Licenciatura em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás, com a elaboração e execução de Projetos de Intervenção Pedagógica (PIP) realizados no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II, no Colégio de Aplicação do Instituto de Educação de Goiás, em Goiânia, em três turmas de Ensino Médio, modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O projeto *Cartografia escolar: regionalização e industrialização do território goiano* foi desenvolvido na turma do 1º semestre do EJA e teve como objetivo ressaltar a importância do uso da Cartografia como linguagem para o ensino de Geografia. A execução deste se deu a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos da turma em relação à leitura e interpretação dos mapas temáticos, apontando desconhecimento acerca de elementos básicos que constituem uma representação cartográfica, tais como legenda, escala, fonte e recortes temporal e espacial.

A partir desta constatação foram introduzidos nas aulas mapas temáticos do estado de Goiás e propostas atividades de construção de novos mapas. Este exercício, de fato, dinamizou a rotina da aula e estimulou o interesse dos alunos pela leitura e utilização do mapa. Tendo como referência os bons resultados obtidos na atividade e a resposta positiva dos alunos no decorrer das aulas, planejamos o projeto de intervenção a partir das sugestões apontadas por Silva (2004), em seu livro *Geografia: Metodologia e Técnicas de Ensino*, que consiste em construir um mapa temático a partir de notícias publicadas em jornais e mídias impressas correlacionando as informações aos conceitos trabalhados.

Foi definido o desenvolvimento do projeto em três etapas: exposição da justificativa e da proposta aos alunos, organização e sistematização dos dados e informações coletadas em jornais e mídias impressas e a construção do mapa temático para divulgação em painel, sendo reservada uma aula para a organização e montagem do painel. As reportagens foram discutidas e seus dados sistematizados e, posteriormente, deram origem ao mapa temático, de autoria dos alunos.

O projeto *Do Globo Terrestre ao mapa local*, por sua vez, foi desenvolvido com a turma do 3º ano do EJA e originou-se das dificuldades apresentadas pelos alunos com relação a compreensão de temas e conceitos geográficos estudados, bem como da leitura e interpretação de representações cartográficas em suas múltiplas escalas. Diante desta demanda, o projeto se enquadra no processo de ensino-aprendizagem trabalhado dentro da alfabetização cartográfica, a qual segundo Ritcher (2011, p. 23) representa "uma proposta de ensino do mapa para escolares, a partir do desenvolvimento das noções espaciais topológicas, projetivas e euclidianas".

Tendo por objetivo colaborar com o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação cartográfica dos alunos, foi proposta a utilização de mapas temáticos para análises e discussões acerca da localização geográfica, partindo da escala global (planeta e continentes) a escala local (Brasil, Goiás, Goiânia). Objetivou-se com este projeto, contribuir com a construção mental das representações cartográficas dos alunos em diversas escalas, desde a localização e distribuição dos continentes, oceanos e mares no globo terrestre até a divisão territorial brasileira: suas regiões e estados; e por fim, a localização dos alunos dentro de seu município e bairro.

O projeto *Percepção e perspectivas do aluno da EJA sobre sua escola e formação* foi desenvolvido junto aos alunos do 2º semestre do Ensino Médio visando discutir a percepção e as expectativas destes quanto à importância atribuída à escola, em especial às contribuições da Geografia, para a sua formação, bem como as dificuldades enfrentadas por estes, enquanto alunos de Ensino Médio na modalidade EJA. A necessidade destas discussões teve origem a partir das observações realizadas na escola-campo, onde se constatou a precariedade das instalações e as deficiências no atendimento eficiente do alunado.

Identificadas tais condições, buscou-se diagnosticar os elementos intervenientes de maior relevância, tratando-se do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo quanto à Geografia, uma vez que esta se dispõe a contribuir com a formação científica, cultural e crítica do aluno. Para esta atividade de diagnose foi elaborado e aplicado questionário aos alunos, seguido de sistematização e discussão dos resultados obtidos com os mesmos.

Compôs o levantamento questões referentes ao ambiente escolar, análise dos métodos e técnicas adotadas pelos professores, contribuições da escola à formação, rendimento escolar, apontamentos (negativos e positivos) às práticas pedagógicas e à estrutura, física e organizacional da escola. Quanto às disciplinas, buscou-se discutir as preferências dos alunos

em relação às disciplinas curriculares e as contribuições da Geografia na formação destes. Entre as respostas obtidas, destacam-se os questionamentos em relação ao espaço físico da escola (falta de manutenção e depredação do prédio e dos equipamentos), dinamicidade das aulas, o uso dos espaços da escola (biblioteca e laboratório de informática) e das relações entre professores e alunos.

Sendo o Estágio Supervisionado lócus de reflexão e formação da identidade docente (BARREIRO e GEBRAN, 2006), ressalta-se a realização deste articulado às demandas dos sujeitos envolvidos. Concebendo o Estágio não apenas como espaço para a prática dos professores em formação, mas para a aproximação dos futuros professores às práticas pedagógicas e ao cotidiano escolar, seus sujeitos e necessidades. Neste sentido, todos os Projetos de Intervenção Pedagógica foram construídos tendo como referência demandas encontradas na escola-campo, relacionadas à abordagem dos conteúdos, ao uso dos materiais e equipamentos pedagógicos, aos métodos e as técnicas de ensino na sala de aula e à percepção e expectativas dos alunos quanto à escola e a formação, considerando a importância da escola e da Geografia à formação integral e humana dos alunos.

Entre as dificuldades enfrentadas durante a realização do Estágio Supervisionado, vale destacar a precariedade físico-organizativa da escola, a indisponibilidade dos recursos e o curto período na escola-campo. Mesmo presentes todas estas dificuldades, ressalta-se os bons resultados obtidos nos projetos e, sobretudo, à adesão dos alunos às propostas. A realização deste estágio contribuiu, de forma significativa, à formação dos futuros professores ao proporcionar o contato com a realidade e o cotidiano da escola pública e, por conseguinte, com os processos de ensino e aprendizagem dos alunos das turmas por meio da Intervenção Pedagógica, além de configurar como um espaço de aprendizagem e troca de saberes entre os professores (experientes e em formação) e os alunos, propiciando a práxis pedagógica em todos os sujeitos envolvidos.

Referências

1. BARREIRO, I. M. F., GEBRAN, R. A.. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006. 126p.
2. RICHTER, Denis. *O mapa mental no ensino de geografia*: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 270p.
3. SILVA, O. A.. *Geografia: Metodologia e Técnicas de Ensino*. Feira de Santana-BA: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2004. 94p.

Poster 02

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID INTERDISCIPLINAR UFG PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

João Carlos De Lima Neto
Patrícia De Azeredo
Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa (Coordenadora de área)
Universidade Federal de Goiás
CAPES
pibidfeufg@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir e refletir acerca das contribuições do Programa Institucional deBolsas de Iniciação à docência, à formação inicial e à continuada de professores a partir dasexperiências dos bolsistas do subprojeto interdisciplinar da Universidade Federal de Goiás. Partindodos resultados apresentados, pretende-se ressaltar a importância do programa enquanto política devalorização dos profissionais do magistério da educação básica, desde a permanência dos estudantesnos cursos de licenciatura até a atuação dos bolsistas nas escolas parceiras e a formação continuadadas professoras supervisoras.

Introdução

A proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID),gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), éiniciar e socializar estudantes de licenciatura na realidade da futura profissão docente. Visaproporcionar oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas,tecnológicas e de práticas docentes com caráter inovador e interdisciplinar, que busquem asuperação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, além de propiciara valorização do magistério e a elevação da qualidade da formação inicial, promovendo aintegração entre educação superior e educação básica.

Neste texto são apresentadas e discutidas as experiências vivenciadas pelos bolsistasdo PIBID subprojeto Interdisciplinar intitulado “Alfabetização e Letramento científico: umaleitura de mundo” que envolve os cursos de licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas eGeografia da Universidade Federal de Goiás, campus de Goiânia. Tais discussões objetivamressaltar as contribuições do subprojeto, à formação docente dos bolsistas, e do programa,enquanto política de formação e valorização do magistério.

Os relatos dizem respeito às vivências cotidianas nas escolas parceiras e à construção e execução de três projetos de ensino-aprendizagem, denominados A escola vai ao Planetário UFG, Vivências no Bosque Auguste de Saint-Hilaire e Que bicho é esse? desenvolvidos nas escolas parceiras do subprojeto.

O subprojeto e a formação docente dos bolsistas

O subprojeto iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2014 e conta com 29 bolsistas, sendo 22 de iniciação à docência, destes, 08 de alunos de Pedagogia, 07 de Geografia e 07 de Ciências Biológicas, 04 professoras supervisoras e 02 coordenadoras de área. Desenvolve atividades junto a duas escolas parceiras pertencentes à rede municipal de ensino de Goiânia, Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães (EMPTSG) e Escola Municipal Brice Francisco Cordeiro (EMBFC), e nas dependências do Núcleo de Formação de Professores (NUFOP) da Faculdade de Educação e do Núcleo de Educação em Ciências e Meio Ambiente (NECIMA) do Instituto de Ciências Biológicas, ambos na UFG.

Nas escolas parceiras são desenvolvidas atividades em quatro turmas da primeira fase do Ensino Fundamental, sendo duas em cada escola. Concentram-se as atividades de observação do cotidiano na sala de aula com registro em caderno de bordo, auxílio às professoras supervisoras e desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica. Considerando as observações como método privilegiado nas pesquisas educacionais (LUDKE e ANDRÉ, 1986), estas são utilizadas para as análises das práticas pedagógicas em sala de aula e identificação das demandas apresentadas pelos alunos, atuando como norteadores para a construção dos projetos de intervenção.

Todos os dados coletados a partir das observações realizadas em campo são objetos de debate e reflexão durante as reuniões do grupo, realizadas semanalmente nos núcleos. Estes momentos de trocas de experiências e estudos constituem espaços de formação e propiciam a práxis pedagógica dos bolsistas. As discussões propostas vão para além do relato das experiências, sendo embasadas em referenciais teóricos que abordam temas como os processos de ensino e aprendizagem, organização e gestão curricular, alfabetização e letramento científico, métodos de pesquisa, espaços de aprendizagem, construção da identidade e formação docente. Ressaltando o caráter interdisciplinar do subprojeto e prezando pela inter-relação e diálogo entre as áreas do conhecimento que o compõe, todas as atividades são desenvolvidas de forma colaborativa entre os bolsistas, buscando a "superação da visão fragmentada do conhecimento pelos professores especialistas" (MIRANDA et al, 2010, p. 14). Neste sentido, foram desenvolvidos três projetos de ensino-aprendizagem com o foco na alfabetização e letramento científico dos alunos, tendo como contexto espaços não formais de educação.

Atendendo aos objetivos do programa quanto à elevação dos índices e a melhoria da educação básica, estes projetos de ensino-aprendizagem visam contribuir com o aprendizado e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos em suas práticas sociais (SOARES, 2004).

A Escola vai ao Planetário UFG

Este projeto foi desenvolvido em parceria com o Planetário UFG no segundo semestre de 2014 e teve por objetivo promover a alfabetização e o letramento científico dos alunos das turmas A1 e A2 da EMPTSG a partir da abordagem dos conceitos astronômicos, trabalhando com as constelações, planetas do sistema solar e a relação entre Sol, Lua e Terra.

O desenvolvimento deste se deu em quatro etapas: a) preparação para a visita, desenvolvendo atividades voltadas à temática abordada, instigando a curiosidade e o interesse dos alunos; b) Visita ao Planetário com a apresentação do filme O Príncipe sem nome e uma conversa entre os alunos, os bolsistas e a professora responsável pela sessão; c) Fechamento da atividade com os alunos na escola, após a visita, discutindo o filme apresentado, as questões propostas pelas professoras das turmas e as que emergiram da participação voluntária dos alunos; d) Reunião entre os alunos bolsistas, as professoras supervisoras e a coordenadora de área para analisar e discutir os resultados obtidos com a atividade.

Vivências no Bosque Auguste de Saint-Hilaire

Projeto desenvolvido com os alunos da turma C1 da EMBFC durante o segundo semestre de 2014 e tinha por objetivo ampliar as possibilidades de aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades de percepção e conscientização ambiental dos alunos acerca da preservação da biodiversidade, a partir da excursão de estudos ao bosque e da realização de atividades lúdicas.

Este foi desenvolvido cinco em etapas: a) Planejamento e construção do projeto; b) Preparação para a visita ao bosque, abordando os temas de preservação da biodiversidade e germinação a partir da contação da história infantil A menina que colecionava flores; c) Visita ao bosque, onde se trabalhou a percepção dos alunos a partir da dinâmica dos sentidos e atividades lúdicas; d) Atividade de germinação de feijões e alpistes em garrafas pet, desenvolvidas dentro da sala de aula, seguida de discussão e análise dos resultados com os alunos; e e) Discussão dos resultados e avaliação do projeto entre os bolsistas envolvidos na execução deste, realizada nas dependências do NECIMA.

Parque Zoológico de Goiânia: onde vivem os animais?

Durante o primeiro semestre de 2015 foi realizada uma excursão de estudos (KOFF, 1995) ao Parque Zoológico de Goiânia. O projeto denominado Onde vivem os animais?, também desenvolvido com os alunos da turma A1 da EMPTSG. Teve por objetivo promover uma leitura interdisciplinar do tema, ampliando o universo de possibilidades de aprendizagem dos alunos, tais como a leitura e escrita, a capacidade de observação, o desenvolvimento do raciocínio espacial e o conhecimento sobre a classificação, habitat e hábitos alimentares dos animais.

Constituiu-se em quatro etapas: a) Planejamento e construção do projeto entre os bolsistas, envolvendo a visita prévia ao Zoológico, escrita e discussão da proposta; b) Execução deste, desde a preparação dos alunos, a realização da excursão e o retorno dos alunos à sala de aula; c) Discussão e reflexão acerca dos resultados obtidos entre os bolsistas, realizado no NUFOP; e d) Culminância do projeto na escola, a partir da apresentação dos resultados e das atividades desenvolvidas pelas crianças a toda comunidade escolar.

Considerações finais

Instituído pelo Decreto 7.219 de 24 de Junho de 2010, o PIBID é uma política de fomento à iniciação à docência e valorização do magistério em âmbito nacional, executado pela CAPES em parceria com diversas universidades e escolas públicas de educação básica.

Entre os objetivos do programa, destacam-se a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura, a formação continuada dos professores em exercício e a articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica.

Ao promover a aproximação dos bolsistas de iniciação à docência ao cotidiano das escolas parceiras busca-se estimular o interesse do licenciando à carreira do magistério. Esta aproximação, dentro do subprojeto interdisciplinar UFG, ocorre ao levar o bolsista de iniciação ao desenvolvimento de atividades dentro da escola parceira sob a orientação da professora supervisora, uma vez por semana. No contato do futuro professor com o cotidiano escolar, ressalta-se a importância da articulação entre os conhecimentos adquiridos na formação universitária e as vivências práticas na escola parceira. Neste contexto, Barreiro e Gebran (2006, p. 91) afirmam que a aproximação do licenciando à dinâmica escolar em seus diferentes aspectos permite uma interação teórico-prático e que "a partir de observações, relatórios, investigações e análise do espaço escolar e da sala de aula, esse processo ultrapassa a situação da dinâmica ensinoaprendizagem, favorecendo os espaços de reflexão e o desenvolvimento de ações coletivas e integradoras".

Partindo das proposições de Pimenta (2002) e de Tardif (2011) ao abordar os saberesda docência, ressalta-se a importância dos saberes experienciais na construção da identidade docente dos professores. Estes saberes são formados nas experiências destes enquanto alunos, a partir dos vários exemplos de professores que tivera, em suas práticas pedagógicas e no contato com professores experientes, neste caso, as professoras supervisoras. Vale destacar que estes saberes práticos "formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões" (TARDIF, 2011, p. 49).

Entendendo a participação dos bolsistas no PIBID enquanto prática formativa do professor reflexivo, a formação, seja ela inicial (dos bolsistas de iniciação) ou continuada (das professoras supervisoras), "passa a ser centrada nos contextos em que o professor irá atuar, mais especificamente nos projetos das escolas, no trabalho reflexivo de repensar a prática, no trabalho coletivo e na troca de experiências" (IRIGON, 2009, p. 65). Neste sentido, todas as atividades do subprojeto prezam pelo desenvolvimento e aprimoramento das práticas de pesquisa e reflexão como eixo de formação. Barreiro e Gebran (2006, p. 36) afirmam que "o pensamento reflexivo e a capacidade investigativa não se desenvolvem espontaneamente, eles precisam ser instigados, cultivados e requerem condições favoráveis para o seu surgimento". Assim, o PIBID Interdisciplinar tem atuado enquanto espaço de formação e reflexão, fornecendo as condições e os recursos necessários ao desenvolvimento destas habilidades.

Referências

1. BARREIRO, I. M. F., GEBRAN, R. A.. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006. 126p.

2. BRASIL. Decreto 7.219, de 24 de Junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário oficial, Brasília, 24de junho de 2010.

3. IRIGON, O. C. G. B.. Práticas formativas, formação continuada e profissionalidade docente. In: Guimarães, V. S. (Org.) Formação e Profissão Docente: Cenários e Propostas. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009. p. 61-84.

4. LUDKE, M.; ANDRÉ, M.. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M.. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986. p. 25 - 44.

5. MIRANDA, F. H. F.; MIRANDA, J. A.; SOARES, R. A. R.. Abordagem Interdisciplinar em Educação Ambiental. Revista Práxis, Volta Redonda, v. 04, agos-dez, 2010, p. 11-16.

6. PIMENTA, S. G.. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G.. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-38

7. SOARES, M. B.. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, Porto Alegre, 1997, v. 8, 2004. , p. 18-22.

8. TARDIF, M.. Saberes docentes e formação profissional. 12ªed. Petrópolis: Vozes, 2011.325p

Poster 03

REFLEXÕES PARA QUE AUSCHWITZ NÃO SE REPITA: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Denise Elza Nogueira Sobrinha
PPGE/FE/UFG e IFG
deniseufg@gmail.com

Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza
PPGE/FE/UFG
ruthcatarina@gmail.com

Agência financiadora: FAPEG

Esse trabalho visa construir considerações no campo da educação para que Auschwitz não se repita e busca elucidar discussões na formação de professores relacionando a essa questão. Conforme Adorno (2003, p. 119), "a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação", isso porque, na concepção do autor, Auschwitz[259] foi a concretização da "barbárie contra a qual se dirige toda a educação" (ibidem). Ainda de acordo, com Adorno (2003), no contexto atual é bem possível que essa monstruosidade se repita, pois tal evento não calou fundo às pessoas. Auschwitz ainda pode-se repetir, mesmo que milhares de seres humanos tenham morrido injustamente e de forma planejada no maior campo de concentração durante a Segunda Guerra Mundial, pois as condições que geraram tal regressão ainda estão bem vivas e bem concretas no cenário do mundo atual.

Neste sentido, cabe refletir qual o papel da educação para evitar que tal aberração possa ocorrer novamente? De acordo com Adorno (2003), a formação como um processo de apropriação subjetiva da cultura, deve possibilitar a constituição de uma consciência que possibilite encarar os aspectos objetivos e subjetivos que alimentaram os condicionamentos sociais, culturais, políticos e econômicos que possibilitaram tal regressão.

Assim, a educação para Adorno, com base em princípios kantianos, precisa ser entendida como uma auto-reflexão-crítica. Isso significa a efetiva participação do indivíduo, que precisa se assumir como sujeito, em um contexto social que não permite a sua individualização, pois está marcado pela dominação e alienação necessárias a manutenção de

[259] **Auschwitz** foi o nome de uma rede de campos de concentração localizados no sul da Polônia operados pelo Terceiro Reich nas áreas polonesas anexadas pela Alemanha Nazista e constituiu-se como o maior símbolo do Holocausto praticado pelo nazismo durante a Segunda Guerra Mundial (1940-1945).

uma sociedade administrada, que por sua vez, também promove a constituição de uma vida administrada (ZANOLLA, 2007).

Neste contexto, esse indivíduo, que não pode ser encarado como sujeito e nem se afirmar como tal, pois não possui domínio sob sua própria existência, precisa superar as amarras que o aprisionam e que não lhe possibilitam exercer sua humanidade por via de um processo de autonomia, no sentido kantiano entendido como "o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação" em um coletivismo cego (ADORNO, 2003, p. 125).

Cabe aqui uma grande contribuição da educação, pois para evitar que Auschwitz se repita seria necessário que os processos formativos efetivados por via do processo educacional tivessem como foco a constituição de novas formas de mediação que possibilitassem o pleno desenvolvimento da autonomia, que de fato pudesse efetivar a emancipação do sujeito neste contexto de sociedade administrada.

Para que isso ocorra e possa gerar formas de resistência ao que se constitui como uma pseudoformação, que tem sido desenvolvida na sociedade administrada, que interdita a possibilidade de uma formação verdadeira, Adorno (2003) sugere dois encaminhamentos: que se concentre todos os esforços na formação realizada na educação infantil, sobretudo na primeira infância e que se constitua uma formação que possibilite um esclarecimento geral que seja capaz de produzir "[...] um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes." (ADORNO, 2003, p. 123).

Tratar com seriedade o horror faz-se pertinente em um mundo em que cada vez mais tudo é passível de banalização. Constitui-se em si uma forma de compreender e evitar a barbárie. Trata-se de uma tentativa por meio do processo educativo crítico e consciente de evitar que Auschwitz se repita.

Neste sentido, concentrar os esforços na formação das crianças torna-se imprescindível para se criar formas de autopreservação da espécie humana, respeitada e valorizada em toda a sua diversidade e singularidade. E ao mesmo, tempo construir um processo formativo que seja contrário à autodestruição dos indivíduos.

Para isso, torna-se necessário um trabalho consciente e permanente de formação de consciências que sejam capazes de repudiar e de contrapor toda e qualquer forma de discriminação e de subjugação do ser humano. Esse processo formativo de contra-internalização, iniciado na infância precisa de continuidade e aprofundamento no decorrer da

vida do indivíduo, daí a necessidade de um esclarecimento geral, como possibilidade de continuidade dessa formação e como via formativa para os indivíduos adultos.

No tocante à formação docente, situando os professores como importantes mediadores da cultura e considerando a tarefa de construir uma consciência crítica e emancipadora como possibilidade de desbarbarizar as pessoas e as relações construídas na sociedade administrada, deve-se considerar as possíveis contribuições do campo teórico e epistemológico da teoria crítica, da psicologia e da psicanálise para a formação de professores para que Auschwitz não se repita.

Neste sentido, faz-se necessário tensionar na formação docente a relação entre sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, interdição do sujeito na sociedade administrada, relação consciência e inconsciente, formação da personalidade, formação psicanalítica do professor e a compreensão do trabalho docente como arte, pois este trabalho está impregnado de intencionalidade, de estética, de sentidos e práxis. Todos esses aspectos são importantes por possibilitarem um intercâmbio entre o mundo objetivo e subjetivo na formação docente.

No que se refere, especialmente, ao aspecto subjetivo considera-se que o reconhecimento deste é pouco ou quase nulo na formação docente que se tem desenvolvido na sociedade administrada. A dicotomia entre aspectos objetivos e subjetivos e o "anulamento" dos aspectos subjetivos na formação docente reflete o caráter fragmentado, aligeirado e alienado que caracteriza a sociedade administrada no contexto capitalista. E para a formação de uma consciência crítica alinhada ao desenvolvimento do processo de autonomia do indivíduo visando a sua emancipação como sujeito torna-se imprescindível na formação docente o intercâmbio entre os aspectos objetivos e subjetivos.

Além dessa dicotomia e "anulamento", no contexto capitalista o trabalho docente é frequentemente desvalorizado e carrega diversos tabus, que conforme Adorno (1995, p. 84), "[…] são a sedimentação coletiva de representações inconscientes ou pré-conscientes dos candidatos a essa profissão – mas também dos demais, sobretudo das próprias crianças [...]."

Entre esses tabus, conforme Adorno (1995), estão, por exemplo, a representação do professor como um ser não emancipado que ainda pertence ao universo infantil, a representação do professor como um serviçal, um ser assexuado e a representação da docência como uma profissão de fome, como uma profissão menor e sem prestígio. Entre os tabus ainda se encontra uma aversão ao intelecto.

O que se observa é que esses tabus estão carregados de condicionantes sociais, culturais,

políticos e econômicos. E a superação destes tabus faz-se necessária para que seja possível a emancipação dos professores e de seus alunos. E isso pressupõe uma formação sólida e crítica que possibilite o exercício da autonomia e da emancipação, que possa formar uma consciência crítica como uma forma de combater a barbárie e assim evitar que Auschwitz se repita.

Porém, deve-se considerar que o professor, assim como os demais membros da sociedade, também está inserido no contexto da sociedade administrada e sofre os efeitos de tal inserção. Como os demais membros, este trabalhador da educação também possui limitações e enfrenta dificuldades para afirmar-se como indivíduo e para se constituir como sujeito, como um ser em busca de autonomia e de emancipação.

Neste sentido, há a necessidade das instituições formadoras, em especial as universidades como *lócus* privilegiado dessa formação, ter um compromisso com uma formação docente crítica, sólida, que articule os aspectos objetivos e subjetivos, que trabalhe o desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico dos professores, que possibilite uma formação que contemple o desenvolvimento da personalidade e da profissionalização dos professores.

Esse conjunto é de extrema importância para que se possa construir outras representações em relação ao trabalho docente e que os professores possam ter orgulho do trabalho que realizam, um trabalho que se situa na dimensão do humano e na possibilidade de transformação da humanidade, um trabalho carregado de esperança, de criação, de ética, de estética e de criatividade.

Ao formar melhor os professores teremos condições de contribuir para a construção de uma formação docente alinhada ao desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, que os possibilite a constituição como sujeitos críticos e emancipados. Ao formar a consciência crítica dos professores, torna-se ainda mais evidente a possibilidade de se construir uma consciência crítica com as crianças e os adultos, e dessa forma, evitar que Auschwitz se repita.

E assim efetivar o trabalho da educação como formação humana e como contraponto à barbárie. Sendo que, nesse processo, as instituições formadoras e os professores possuem um grande compromisso para realizar esse trabalho de transformação e de formação de consciências.

Conclui-se, portanto, que para evitar que Auschwitz se repita é necessário todo um trabalho de formação de consciências que possa possibilitar aos indivíduos o exercício da autonomia como possibilidade de se emanciparem como sujeitos. Daí a grande importância da

educação e da formação na formação de professores críticos e conscientes para realizar esse trabalho contra a barbárie.

Referências:

1. ADORNO, Theodor. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In: COHN, Gabriel (org). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1993.
2. ADORNO, Theodor. Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar. In: ADORNO, Theodor. *Palavras e sinais:* modelos críticos 2. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
3. ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2003.
4. ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. *Teoria crítica e epistemologia:* o método como conhecimento preliminar. Goiânia: PUC, 2007

Pôster 04

ESTÁGIO E A PRODUÇÃO DE REGISTRO: INSTRUMENTO QUE AGREGA A MEMÓRIA, A HISTÓRIA E A FORMAÇÃO CRÍTICA DOCENTE

Prof. Ms. Lindalva Pessoni Santos
Universidade Estadual de Goiás – UEG
lindalpessoni@yahoo.com.br
Cláudia do Nascimento
Universidade Estadual de Goiás – UEG
Graduanda em Pedagogia
Claudia_pedagogia2012@hotmail

Resumo

Este trabalho relata uma experiência com registros escritos, fotográficos e filmagens que são produzidos durante o Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II, do 5º e 6º períodos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas. Os registros, que inicialmente eram utilizados para a construção dos relatórios de estágio ganharam, ao longo dos últimos anos, o status de garantir a memória, a história e principalmente a formação crítica do futuro docente. Esse processo de registrar – por diferentes meios/instrumentos – e a partir daí ressignificar as experiências vividas é efetivado a partir de lições apreendidas com autores como Ostetto (2008), Freire (1996), Lopes (2009), Pimenta e Lima (2005/2006).

Palavras-chave: Estágio. Registro. Memória. História. Formação.

Introdução

Durante o desenvolvimento dos projetos de intervenção, nos campos de estágio, são utilizados diferentes registros. Os registros contribuem para garantir a memória, a história e principalmente ressignificar as experiências vivenciadas durante o estágio. Esta experiência possibilita aos estagiários e professores orientadores refletirem sobre situações extremamente significativas e ainda vislumbrarem novas concepções e práticas para o campo da docência na Educação Infantil. Segundo Freire (1996) a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre fazer e o pensar sobre o fazer

Para problematizar as questões que perpassam o campo da educação e propor-lhes encaminhamentos, o futuro professor precisa ter uma formação que o torne um profissional intelectual crítico-reflexivo (PIMENTA; LIMA, 2005/2006). No entendimento das autoras um profissional que à luz dos saberes disciplinares consegue refletir e apontar caminhos à situações de ensinar e aprender.

A questão que inquietava os professores orientadores de Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, do curso de Pedagogia, da UEG, Câmpus Inhumas, era como

contribuir efetivamente para atingir essa formação? Como garantir um trabalho intenso de fundamentação/reflexão/proposição de alternativas?

Metodologia

Lopes (2009) pontua que registrar a prática não é apenas escrever sobre ela e que o termo "registro" inclui diferentes meios/instrumentos que podem ser utilizados para registrar a prática pedagógica – como fotografar e filmar as crianças – e múltiplas linguagens – como o desenho infantil, registro de linguagem não verbal. Independente da forma escolhida, registrar, para ela, é especialmente um modo de fazer leitura da realidade e refletir sobre ela.

Para registrar as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil foi escolhido os registros escrito, o fotográfico e audiovisual.

O diagnóstico para a elaboração dos projetos é realizado no Estágio I, nessa fase optou-se pelos registros escritos que são utilizados para a descrição e análise das manifestações infantis, da cultura institucionalizada e dos espaços disponíveis. Para Lopes (2009, p. 155) "[...] os registros indicam uma concepção de educação, de criança, de educador que caminha no sentido da autoria, da autonomia, da reflexão. E evidenciam esse processo de busca, de construção, de transformação."

O processo de registro no Estágio II estrutura-se nas seguintes etapas: inicialmente registra-se por meio de fotos e filmagens todo o processo de desenvolvimento dos projetos nos campos de estágio, nessa etapa também utilizam-se os registros escritos num item do planejamento intitulado de "Reavaliação do dia" em que os acontecimentos do dia são registrados e analisados para os encaminhamentos do próximo encontro. A segunda etapa consiste na análise das fotos e filmagens – nesta etapa faz-se também uma seleção de fotos e trechos das filmagens que vão compor uma Mostra de Curtas da Educação Infantil no término do estágio –, esta etapa tem o intuito de sistematizar a trajetória do trabalho desenvolvido, os objetivos projetados e sua materialidade. A terceira etapa consiste na escrita de um artigo que descreve e analisa todo o processo do estágio. Todo esse processo proporciona "retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários" (OSTETO, 2008, p. 13).

O registro dos projetos configura-se como um importante instrumento de construção da memória e da história dos Estágios Supervisionados em Docência na Educação Infantil, do Curso de Pedagogia, UEG, Câmpus Inhumas, lição que aprendemos com Warschauer (1993, apud LOPES, 2009).

Resultados

A diversificação dos registros produzidos tem permitido a construção da memória e história dos Estágios, do Curso de Pedagogia, da UEG, Câmpus Inhumas, além de fomentar uma formação intelectual crítica-reflexiva.

Considerações finais

Registro, memória, história, formação, autoformação, reflexão, dentre outras nos possibilitam dizer que essa prática tem ressignificado os saberes e fazeres no campo da docência na Educação Infantil nos Estágios Supervisionados em Docência na Educação Infantil, no Curso de Pedagogia, UEG, Câmpus Inhumas; lição que aprendemos com autores que defendem a formação de um professor intelectual crítico- reflexivo, que não apenas executa o que os outros pensam ou ditam como teoria, mas um professor autor de sua prática, que encontra no registro a possibilidade de produzir memória, história e um fazer pedagógico refletido à luz da teoria (LOPES, 2009).

Referências

1. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).
2. LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas.** São Paulo: Cortez, 2009.
3. OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008, p.13-32.
4. PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** – UFG, Campus Catalão, Volume 3, Números 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542. Acesso em 20 maio 2015.

Poster 05

O REGISTRO NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Introdução

Dileã Gomes de Souza
Ana Paula Pinto da Silva
NEPIECC/UFG
profdilea@gmail.com
anapauledinfantil@gmail.com

O presente trabalho vem refletir e colocar em debate a importância do ato do registrar a prática do professor, o registro tem uma função fundamental de promover uma reflexão sobre o desenvolver do trabalho pedagógico, pois ao se apropriar do hábito de registrar o professor parti deste para uma avaliação de sua atuação.

Para acompanharmos a aprendizagem e o desenvolvimento infantil é necessário um olhar sensível, teórico e reflexivo sobre a prática do trabalho pedagógico realizado com as crianças, na relevância de se falar sobre o registro como um complemento a prática pedagógica na Educação Infantil. Para alcançarmos uma analise reflexiva do tema serão apreciadas as seguintes autoras que tratam da temática como: Ostetto (2012); Lopes (2009); Barbosa (2008) e Oliveira (2014).

O registro no trabalho do professor de educação infantil

Registrar é anotar, memorizar, assinalar, inscrever e outros significados que fazem parte do dia- dia do professor, um ato que vem inovar e aprimorar a prática educativa. É um instrumento de caráter avaliativo e reflexivo que fornece ao professor um conhecimento de seu trabalho para Lopes (2009, p.15):

> "Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares."

Assim, o ser professor necessita de condições e momentos de reflexões que venham dar condições de compreensão dos ambientes históricos, sociais, culturais e organizacionais que fazem parte do seu trabalho. Deste modo, o relatório é um dos instrumentos que possibilita ao educador um discernimento de como esta sendo realizado o seu trabalho pedagógico. Segundo Oliveira (2014 apud VYGOTSKY 2002), "um instrumento não é apenas uma ferramenta material, mas inclui complexos processos mentais capazes de promover mudanças

significativas em nossa forma de apreender e significar o mundo." O uso do relatório vem de encontro com essas mudanças, visto que no momento em que o educador apropria de seus relatos e parte para a contemplação dos mesmos, este começa a adquirir mudanças em sua forma de atuar.

Oliveira (2014) diz que partindo do uso determinado instrumento o educador vai provocando mudanças, antecipando hipóteses, passam a pensar, projetar, observar, comparar e avaliar em prol de suas práticas e conceitos. A partir do momento em que o educador passa a utilizar do registro seja pela observação, foto, gravações ou outros, o mesmo tem o intuito de buscar o melhoramento de seu trabalho, torna-se um professor investigativo sobre suas ações, sucessos e fracassos que envolvem sua ação pedagógica.

Segundo Oliveira (2014, p.25) "o registro docente constitui instrumento favorável à reflexão e à construção de uma postura investigativa por parte do professor, contribuindo, assim, para o processo de formação." O registro, portanto, promove a formação do educador, isto no seu dia-dia, pois as informações coletadas irão se transformar em sabedoria em favor de sua práxis. E este instrumento pode ser compartilhado visando assim, disseminar as informações ali anotadas/registras.

O trabalho pedagógico no explicar de Barbosa (2010) é formado de maneira especifica pela atividade humana e envolve elementos de apropriação, reprodução e criação, com isto, notamos que no desenvolver do trabalho o educador vai se constituindo de saberes que vão ao longo de sua trajetória fundamentar sua prática, ou seja, o professor ao promover suas atividades idealizadas cria condições de conhecimento ao educando e a si próprio através de suas observações e relatos daquilo que foi elaborado. Ostetto (2012) o registrar e o analisar para a autora é primordial para conceituar a prática pedagógica, de modo que a qualidade do que é oferecido tende a ser avaliado pelo diário composto dos relatos do educador.

Descrever e rever o que foi redigido é preciso, pois através deste podemos conceder novos significados aos objetivos que foram traçados para trabalho, "o educador vai tomando o seu fazer nas mãos, responsabilizando-se pela sua própria formação." (OSTETTO, 2012, p.16), ou seja, rever o que foi projeto torna-se um ato de auto avaliação e formação continuada promovida pelo próprio educador. Um meio utilizado para ir se constituindo um professor pesquisador de suas ações, verificador de seus atos e objetivos de seu trabalho a ser propagando na educação infantil.

Ao se dispôs a descrever o seu diário de trabalho o professor cria a sua própria história, registra seus atos algo que lhe dará uma qualidade de diferencial em sua caminhada no analisar de sua rotina. Nesse sentido Ostetto (2012) nos mostra que o registrar tem a ver com a produção do educador, sua criação de histórias, de enredos, de práticas, de modo que este reinventa o seu cotidiano, isto com as possibilidades que o relatório lhe fornece perante suas sondagem e observações. O ato do registro, portanto abre um leque de possibilidades de reinventar a prática educativa em favor de promover ao educando um conhecimento mais significativo.

Ao registrar o educador não apresenta somente fatos inteligíveis, mas fatos oportunos que determina como foi o seu dia, o que ocorre em seu cotidiano que tem ligamento com fatos já acontecidos, mas, relevantes e contribuem com o andar de seu trabalho. Neste mesmo momento seus relatos podem ser contidos de informações que vão embasar outros documentos, podendo assim auxiliar na rotina da própria instituição. Assim, a prática do registro vem nos capacitar a compreensão do acontecido em beneficio ao futuro, isto expressa se no texto de Ostetto (2012, p. 21) quando a autora relata:

> "que não é simples recordação do que aconteceu, lembranças vãs, mas é base para refletir sobre o passado, para avaliar as ações do educador, para rever o cotidiano educativo e o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças; também para reafirmar o presente e projetar o futuro."

O relatório, portanto, torna-se imprescindível a prática educativa e ao trabalho do educador, que tem neste um importante embasamento para percorrer do seu dia. O professor ao utilizar do exercício do relatório em sua prática, esta alavancando para si conhecimentos, sugestões, ideais e elementos notórios que vão gerar novos significados de sua prática. Implicar novas condições de trabalho ao seu grupo, partilhar novas vivências, além de está atento aos acontecimentos.

Esses relatos ao serem divididos ou apresentados ao seu grupo institucional serão acrescentados de princípios pedagógicos que disponibilizará novos norte, novas sugestões, ideias, proposições poderão assim surgir no momento da partilha para benefício do trabalho. "Busca-se, no relatório, uma sistematização das experiências vividas num certo período, articulando a multiplicidade de atos e fatos que estiveram permeando o cotidiano, captados nos registros diários." (OSTETTO, 2012, p.26). Não há uma forma ou regra a ser seguida para um registro, o mesmo possibilita ao educador descrever o que sente o que presenciou, o que lhe foi dito e até mesmo o ocorrido de negativo em sua rotina. O registro também parte das crianças

em seus momentos de vivências na instituição, pois seus gestos, suas atividades, brincadeiras, jogos e suas expressividades são meios utilizados para relatarem aquilo que presenciam, que vivem e trazem lhe experiências e são essas experimentações que vão constituir saberes através dos fazeres do educador. O que ao educador é necessário tal expressividade, pois dela surgirá seus relatos em vigor de ação pedagógica. Assim, com o relatório o professor torna-se autor de sua própria história, criador de seu trabalho, verificador de suas ações em benefício de seu educando, e em prol de se mesmo buscando capacitação, mudança e reflexão através de relatórios que somente vão acrescentar em seu trabalho com a educação infantil uma etapa que tem muito a salientar com todas as suas peculiaridades.

Conclusão

Compreender a relevância da utilização do registro é fundamental a todo educador atuante na educação infantil, pois neste encontra-se o suporte para rever, conceber e averiguar sua prática pedagógica. Adquirir o hábito de registrar, anotar, filmar, gravar é essencial ao professor em favor de sua práxis, é uma oportunidade única e peculiar de cada um que vem contribuir com o desenvolver do seu trabalho, não é possível viver uma rotina com crianças sem ter nenhum registro, pois são esses momentos de registro que vai lhe conjeturar o caminho em que anda os seus trabalhos no cotidiano. O registro tem, portanto, o papel de alarga o conhecimento do educador sobre o seu fazer pedagógico, sobre o que se passa com o seu educando, e sobre como propiciar um aprendizado mais significativo de modo a usufruir todas as especificidades de sua turma. O relatório expressa peculiaridades do educador, as quais podem ser compartilhadas com o seu grupo, algo que só tem a acrescentar a este, um olhar mais sensível e investigativo sobre a sua rotina com a turma. Independente de conflitos, prazeres ou dores sobre o escrever do que ocorreu é imprescindível compreender que o ato de registrar trás ao professor conhecimentos de capacitação, ou seja, ele se torna uma formação continuada, pois promove o abrir-se e a busca de novos saberes a serem apreendidos mediante a suas reflexões do vivido.

Contudo, o registro faz parte do trabalho docente e fornece a este uma compreensão de sua rotina e a análise de como suas ações curriculares estão sendo apresentadas aos educandos, o registro é um componente do currículo em virtude de sua riqueza de informações sobre o fazer pedagógico, além ressaltar as experiências diárias contidas em seu cotidiano.

Referências bibliográficas

1. BARBOSA,Ivone. G.; ALVES, Nancy. N. L.; MARTINS, T.A.T. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M.C.; VIEIRA, L. M . F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. [p. 01-03]
2. LOPES, Amanda Cristina Teagno. Educação Infantil e registro de práticas/ Amanda Cristina Teagno Lopes- São Paulo: Cortez, 2009. - (Coleção docência em formação. Série educação infantil).
3. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O trabalho do professor na educação infantil/Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (org.). -2. .ed. – São Paulo: Biruta, 2014.
4. OSTETTO, Luciana Esmeralda Ostetto. Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores / Luciana Esmeralda Ostetto (org.). - 5ª ed.-Campinas, SP: Papirus, 2012. - (Coleção Ágere)

Poster 06

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE ARTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Noemi Alberti Rocha
Prof. Dr. João Roberto Rezende Ferreira
Universidade Estadual de Goiás - UEG
noemialberti@hotmail.com

Por meio de muita luta social e política, o ensino de arte passou a ser incluído oficialmente no currículo das escolas públicas brasileiras por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, no ano de 1971. O ensino de arte ganhou a nomenclatura de *Educação Artística*, que pela lei deveria ser incluída nas atividades escolares, sob a justificativa de implementar atividades artísticas que pudessem valorizar o processo criativo e expressivo dos alunos.

Segundo Ferraz e Fusari (2010) a Educação Artística ganhou o amparo da lei, mas no cotidiano escolar o resultado foi cada vez mais tecnicidade e profissionalização, em detrimento da cultura humanística e científica.

Subtil (2012) observa que o quadro dos anos 1970 desconsiderou o papel emancipador da educação, e delimitou uma nova função para a escola: a de controlar e de se basear no desenvolvimento econômico do país. A ênfase dada em planejar, avaliar e sistematizar a arte na escola fez com que uma característica importantíssima da arte fosse desaparecendo aos poucos: "a possibilidade de lidar com o inusitado, com a crítica, com a reflexão sobre os processos e produtos artísticos e sobre a função humanizadora que a arte pode exercer na sociedade." (SUBTIL, 2012, p. 146).

No fim da década de 1970, surgiu no Brasil o movimento da Arte-Educação, que foi um movimento de mobilização e defesa por estes princípios de crítica, reflexão, e de mudança que as artes podem provocar nos indivíduos.

De acordo com Barbosa (2005), os anos de 1970 e 1980 foram marcados, sobretudo por lutas, debates, pesquisas, encontros nacionais, conselhos e secretarias de educação que começaram a lutar pela mudança de concepção de professores acerca da importância do movimento Arte-Educação.

No final dos anos 1980 e início da década de 1990, o movimento Arte-Educação foi ganhando corpo e grande repercussão nacional. Ferraz e Fusari (2010) mostram que o grande

movimento Arte-Educação retomou conceitos das ideias da Educação Através da Arte e da Escola Nova, sob a premissa de que o ensino de arte deve estar pautado numa ação criadora, ativa e centralizada no aluno.

Em 1996 foi promulgada a nova LDB Lei nº 9.394, que manteve a obrigatoriedade do ensino de arte na escola, retirou a nomenclatura *Educação Artística* substituindo por *Ensino de Arte*, e acrescentou que o ensino das artes deve promover o desenvolvimento cultural dos alunos: "O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos." (LDB, Art. 26, 2º parágrafo). A nova LDB nº 9.394 constituiu-se como um divisor de águas por ter promovido a mudança de nomenclaturas e colocar um fim aos debates que existiam em relação à obrigatoriedade como disciplina ou não desta área para a educação.

Assim, se compreendemos que hoje o ensino de arte se constitui como uma conquista de luta social com o amparo da lei faz-se a seguinte pergunta: Até que ponto podemos afirmar que a obrigatoriedade do ensino de arte prevista em lei proporciona de fato, na realidade do cotidiano escolar, "o desenvolvimento cultural dos alunos"? Será que só o estar previsto em lei promoverá o desenvolvimento cultural dos alunos?

Pensar sobre as políticas educacionais para o ensino de arte, a partir de experiências pessoais e empíricas, deu razão a este projeto de pesquisa, dada a importância que as artes possuem na formação humana e cultural. A partir daí, o aprofundamento teórico se deu com estudos de autores como Bacarin (2005), que segundo a qual as artes possuem a capacidade de incentivar a curiosidade e a descoberta, fatores extremamente relevantes no processo de aprendizagem.

Ainda de acordo com a autora, percebemos que o ensino de arte, com base nos pressupostos da Arte-educação, busca estimular a sensibilidade permitindo ao aluno "vivenciar e desenvolver suas potencialidades, buscando uma coerência entre sentir, pensar e agir, exercitando a criatividade individual no conjunto da coletividade." (BACARIN, 2005, 199).

Assim, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar, compreender e refletir sobre as políticas públicas educacionais do ensino de arte na Educação Básica. Os objetivos específicos consistem em estudar os documentos educacionais do Brasil, sobretudo os que se

referem ao ensino de arte e sua obrigatoriedade a partir da LDB de 1996, e identificar a concepção de Educação e de Arte nestes documentos oficiais para a Educação Básica.

Para o desenvolvimento deste trabalho recorremos à metodologia da pesquisa qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. Segundo Triviños (2008), a abordagem de pesquisa qualitativa na área educacional enfatiza que "o ensino sempre caracterizou-se pelo destaque de sua realidade qualitativa", necessitando de posicionamentos teóricos claros, não apenas de dados estatísticos, porcentagens, medições e/ou quantificações, mas trata-se de uma abordagem descritiva que busca o estudo dos processos e não apenas dos resultados. Estudar e melhor compreender as contradições, as convenções, os fenômenos que moldam a educação, consiste na grande tarefa da pesquisa qualitativa, e em especial neste trabalho ao estudar as políticas educacionais para o ensino de Arte.

Sobre as formas de investigação, Neto (1994) afirma que é essencial fazer uma pesquisa bibliográfica sobre o objeto que se deseja pesquisar para que o investigador possa articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento.

A pesquisa básica ou a pesquisa bibliográfica é o um procedimento metodológico de investigação científica que busca nos livros, em outros autores que já estudaram sobre o assunto conceitos que dêem sustentáculo ao pesquisador. É a pesquisa bibliográfica que dará à pesquisa o caráter científico que deve ter, é ela que "coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse" (NETO, 1994, p. 53). Ou seja, é a pesquisa bibliográfica que irá aproximar o pesquisador do seu objeto de estudo, dando-lhe clareamento teórico sobre o tema pesquisado.

Ludke e André (1986) afirmam que o estudo de caso é o estudo de apenas um caso que deva ser bem delimitado num contexto social, destacado pelo seu caráter singular e distinto. As manifestações das pessoas e suas percepções também devem ser analisadas de acordo com o contexto específico a que está relacionado.

No caso desta pesquisa, o estudo de caso será realizado em uma escola da rede municipal da cidade de Anápolis, com alunos do 1º ano da alfabetização, sua professora e diretora da escola. Posteriormente, serão realizadas observações da prática docente, e observação participante do cotidiano das aulas de artes na mesma turma citada.

Segundo Neto (1994), a observação participante diz respeito ao contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para poder coletar informações sobre a realidade e contexto social. Os relatos das entrevistas e das observações realizadas serão transcritos e

descritivos a fim de que não se manipule os dados coletados, mantendo a maior veracidade e autenticidade possíveis.

Em relação ao conceito de arte, é importante destacar que há diversos autores que trabalham com conceitos diferentes. Coli (2000) trabalha com a noção de "objeto artístico" e da arte "para nós". Ele explica que aquilo que hoje consideramos como arte é diferente daquilo que um artesão concebia de seu próprio trabalho quando esculpia portais e vitrais góticos. Cada sociedade em diferentes tempos, lugares e culturas, especificam para si (para nós) os objetos que serão considerados artísticos (arte) ou não, e isso deve ficar bem claro para as crianças quando nos referimos ao ensino de arte na escola.

Segundo os estudos deste mesmo autor, foram vários os tratados de estética que tentaram estabelecer um conceito para definir o que é arte, mas nenhum foi bem sucedido porque não há um consenso de opiniões sobre o tema. Muitos acreditam que a arte não pode estar separada daquilo que é admirável aos olhos, entretanto, há muitos estudiosos e amantes da arte que acreditam que ela sempre escapa "desobediente" por outros caminhos.

Para Gombrich (2013) o grande entrave de entrar na discussão do padrão de beleza é que gostos e preferências são extremamente variáveis, e isso também se aplica às formas de expressão. É a expressão das formas que faz as pessoas amarem ou detestarem uma obra de arte, pois as preferências das pessoas por determinadas expressões artísticas também variam muitíssimo.

Freitas (2014) concorda com Coli (2000) quando este afirma que existe uma estreita afinidade entre a complexidade do mundo e a complexidade da arte. O ser humano encontra na arte diferentes formas de conhecimento que fogem ao sentido lógico e racional. Segundo os autores podemos afirmar que a arte possui uma função de aprendizagem sobre as complexidades e ambiguidades do mundo e do próprio ser humano.

Neste sentido, o conceito de arte utilizado neste trabalho será aquele referente à produção artística do ser humano pela sua necessidade de expressar-se e de buscar compreender as ambiguidades de si mesmo e do mundo. Numa perspectiva das coisas que o homem produz, encontramos na arte diversos sentidos. Esses sentidos podem ser louváveis na perspectiva da

representação do real repleto do perigoso conceito do belo, podem estar relacionados ao supérfluo e podem adquirir um sentido de insubordinação, de crítica, de reflexão.

Este último sentido da arte terá uma atenção especial neste trabalho investigativo, pois percebemos que a arte possui o potencial de transformar a forma de pensar dos seres humanos uma vez que ela provoca a reflexão. Na complexidade da arte, "não devemos esquecer que há um poder 'subversivo' mais profundo em sua insubordinação irreprimível" (COLI, 2000, p.107).

1. Referências Bibliográficas

2. BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política [recurso eletrônico] / Lígia Maria Bueno Pereira Bacarin. – Maringá, PR: 2005.
3. BARBOSA, José Mauro Ribeiro. Políticas públicas para o ensino de arte no Brasil. In. XV CONFAEB, 2004: trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil. – Rio de Janeiro: FUNARTE: Brasília: FAEB, 2005.
4. BRASIL. Senado Federal. Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.
5. COLI, Jorge. O que é arte? São Paulo: Brasiliense, 2000.
6. FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Arte na educação escolar. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.
7. _____. FREITAS, Raquel Lima. Arte: uma práxis humana. Revista SCIAIS Arte/Educação nº 2, vol. 2, n. 02, p. 100 – 114, 2014. Disponível em <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/482-1786-1-PB.pdf> Acesso em 15 jun 2015, 00 hr 25min.
8. GOMBRICH, Ernst Hans. A história da arte. E.H. Gombrich ; tradução Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
9. LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
10. NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social: teoria, método e criatividade; Maria Cecília de Souza Minayo (org.) Petrópoles, RJ: Vozes, 1994.
11. _____. SUBTIL, Maia José Dozza. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. Disponível em <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/454/342> Acesso em 02 mai 2015, 16hr 18min.
12. TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 2008.

Poster 07

AMBIENTAÇÃO DE CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Lilian Jaqueline de Oliveira Souza Ribeiro
Anne Cristina Camilo de Oliveira
Dulciane da Costa Lustosa
Curso de Especialização em Educação Infantil – FE - UFG

Introdução

Ao iniciar sua carreira escolar, toda criança encontra um mundo novo, desconhecido, repleto de pessoas, ideias e normas com as quais jamais havia se deparado antes. Este processo pode gerar ansiedade e desconforto tanto para as crianças quanto para seus familiares. As reações variam muito, no que se refere às manifestações emocionais e ao tempo necessário para se efetivar o processo de ambientação.

Deste modo, este trabalho propõe a exploração e analise do período de "passagem" das crianças e de suas famílias nas instituições de educação infantil, experimentando ações que possibilitem o ingresso dos pequenos nesse processo, por vezes, tão doloroso. Denominado ambientação.

Problemas

O início de ano letivo é fonte de muitos desafios que se apresentam na rotina da Educação Infantil. Expectativas entre famílias, crianças, professores e instituição, diversidade de culturas, valores, crenças, vivências; "conhecendo-se e fazendo-se conhecer". (STRENZEL, 2002 p.1).

Que momento é este? Como organizá-lo? E as crianças, como se sentem? São muitas expectativas presentes durante este período de chegada, tanto dos profissionais quanto das crianças e suas famílias. Essa interação oportuniza a construção de novas relações.

Considerando as relações conflituosas emergentes em meio a essa avalanche de emoções surge a necessidade de realizar um trabalho receptivo, que permita a todos os envolvidos amenizar os impactos negativos desse processo. A esse movimento denomina-se ambientação, acolhimento das crianças entre um e cinco anos e suas famílias na instituição.

Acredita-se que o trabalho de ambientação se constitui um processo dialético, sendo necessárias atividades pedagógicas que favoreçam a afetividade, a confiança e a autonomia. Assim entende-se que desenvolver ações que envolvam os sujeitos na constituição de vínculos afetivos são essenciais para os processos de integração entre criança-família-instituição.

Objetivos

Analisar a importância de ações concretas que favoreçam o processo de transição da criança e sua família para a instituição e estabelecer a integração de todos os envolvidos no processo através de atividades pedagógicas que contemplem as múltiplas linguagens na construção de vínculos afetivos;

Metodologia

A proposta desta pesquisa utilizou como metodologia o materialismo histórico dialético, pois a realidade não pode ser apenas analisada, sendo também uma construção histórica e social do objeto. Assim, é necessário identificar suas nuances para interpretar os fenômenos observados.

Realizou-se assim uma pesquisa em duas fases. A primeira bibliográfica, a fim de analisar as diferentes abordagens sobre o assunto, na segunda foram realizadas experiências de campo, para analisar o objeto em todas as suas especificidades.

Resultados

Considerando as inquietações apontadas acima, foi executado no CMEI Vila Montecelli o projeto de pesquisa "Ambientação de crianças e suas famílias na Instituição de Educação Infantil" com crianças na faixa etária de 1 a 5 anos e 11 meses. A motivação para realizar a observação das crianças foi referente a um problema recorrente em todas as instituições no início do ano, onde observa-se crianças chorando constantemente, pais inseguros e professores incomodados em amenizar esse desconforto. Foi percebido que nos primeiros dias de inserção da criança, houve uma variação considerável de crianças com dificuldade de ambientação entre os agrupamentos, organizados no gráfico abaixo:

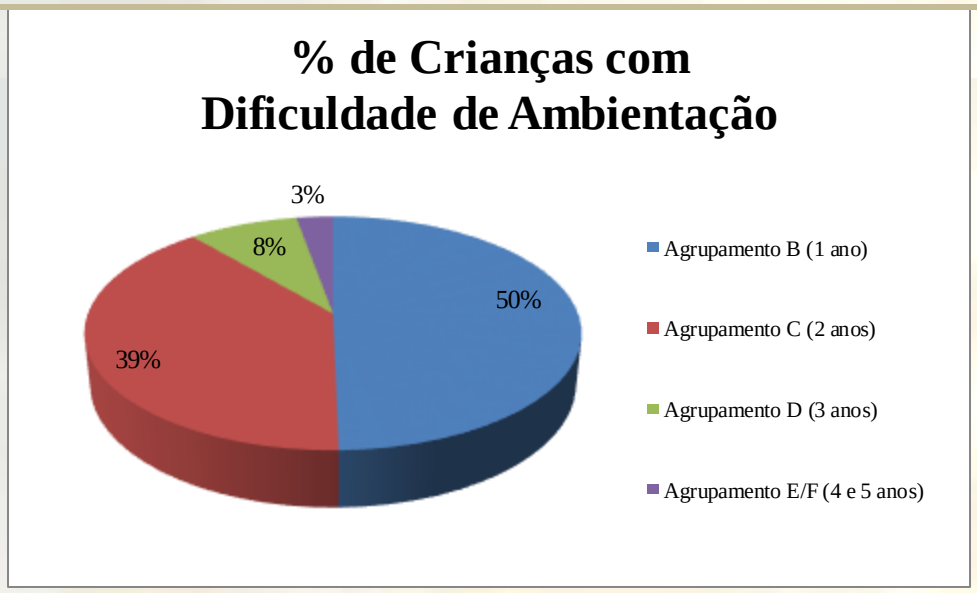


Gráfico: % de Crianças com Dificuldade de Ambientação

Ao analisar os dados sobre a adaptação das crianças na instituição, foi constatado que na medida em que a criança alcança certa maturidade para reconhecer como se dá o processo de transição de uma fase para outra, esse processo de ambientação vai ocorrendo de forma mais tranquila e menos traumática.

O primeiro passo da pesquisa foi o diagnóstico dos momentos mais críticos para a busca de situações problemas e maneiras de saná-las. O momento da chegada requer maior atenção, tanto para as crianças, quanto aos pais, pois é quando demonstram maior sofrimento. A primeira ação foi deixar o espaço acolhedor para receber as crianças, colocando fundo musical, com canções que despertam atenção, como: Músicas do CD Palavra Cantada, Cantigas de rodas, dentre outras, diversificando no decorrer dos dias. As salas foram preparadas para receber as crianças com um tapete, brinquedos e colchões ao lado para sentar e delimitar o espaço, os brinquedos no decorrer dos dias também foram sendo modificados com: brinquedos de encaixe, bichinhos de pelúcia, bonecas, carrinhos, blocos de madeiras, panelinhas e fogãozinhos. Em outros dias, ao invés de fundo musical e brinquedos, foi colocado DVDs de histórias curtas ou musicais.

No decorrer da primeira semana foi percebida uma melhora significativa no choro das crianças, pois as mesmas sentiam-se motivadas e acolhidas pela professora desde o primeiro contato. No entanto, foi observado que a maioria das crianças mostrou dentre as atividades

apresentadas uma preferência na chegada pelos vídeos, pois algumas vezes relataram que não queriam brinquedos e sim assistir a vídeos de desenhos animados. Essa ação de preferir o vídeo ao invés dos brinquedos só acontece na chegada, pois logo após as atividades direcionadas todos preferem atividades com movimentos, como: Parques, jogos, e brincadeiras.

Ainda sobre a chegada, os pais puderam sanar suas inseguranças quanto ao trabalho a ser realizado a partir da observação das atividades diárias fixadas no painel próximo à porta, gerando confiança no trabalho proposto pelas professoras.

A execução das atividades direcionadas acontece após o café da manhã, devido a experiência, foi dado preferência pelas atividades que trabalhem com a interação da criança e as professoras, dentre elas são: Cantigas de rodas "Saia piaba", "Bota aqui o seu pezinho" e "Alecrim". A canção da piaba além de arrancar sorrisos das crianças, trabalha com as partes do corpo, interação e afetividade, neste momento não houve choro e a maioria participou com atenção. Na canção Bota aqui o seu pezinho, além de trabalhar a aproximação das crianças, estreitam laços, trabalham a afinidade e amizade das crianças com as crianças e professoras. Também utilizaram a canção Alecrim, com ela, foi realizada uma roda com ursinhos de pelúcia esta atividade teve uma reação surpreendente, pois ao fazer carinho no ursinho, a criança que chorava muito disse: *"Não precisa chorar a mamãe já vem ta..."*, mostrou-nos que a partir de uma atividade de carinho e afeto a criança compreendeu que não precisa chorar que logo a mamãe vai voltar.

Uma atividade muito envolvente foi a contação de histórias, a maioria das crianças participaram ativamente da história trazendo suas contribuições. Foram elas: "A Amizade" - Coleção o que cabe no meu mundo de Cátia Trindade e "Como ser um Amigo: um livro sobre a amizade" de Moly Wigand.

As brincadeiras direcionadas no pátio foram momentos de interação mais intensa e natural, onde a partir do circuito psicomotor, gincanas, brincadeiras como: "Morto e vivo", "Coelho sai da toca", "Seu mestre mandou", as crianças puderam entender os comandos feitos pelas professoras, desenvolver a coordenação motora ampla e fina, além da atenção e noção de equilíbrio e espaço.

Um caso que exemplifica as dificuldades apresentadas foi de uma criança do agrupamento "C", que mesmo depois de realizadas diversas atividades, na segunda semana, ela ainda chorava muito, foi então que, com a ajuda da observação da auxiliar da sala a professora percebeu um pequeno pedaço de pano que a criança trazia de casa era um vínculo que a fazia sofrer. Com muito cuidado, o pequeno pedaço de pano foi guardado na mochila. No dia seguinte, a professora conversou com a mãe para deixar-lo em casa. No primeiro dia após deixar o objeto em casa, já era a terceira semana que a ação era realizada, a criança ainda pediu o mesmo, mas foi dito que ela não precisava mais dele, e deveria deixá-lo descansar em casa, pois ela cresceu e não usa mais fraldas, não usa bico e já toma leite no copo. Deste dia em diante a criança nunca mais pediu o pano e também não chorou em nenhum momento do dia.

Conclusões

Pode-se concluir que a ambientação é uma situação de muito estresse tanto para os pais, como para as crianças e de certa forma para os professores. A decisão de colocar o filho na escola ou creche tem que ser muito bem pensada. Os pais devem estar muito seguros desta atitude. Eles devem estar prontos, pois terão que se manter firmes, não deverão em hipótese alguma se arrepender e voltar atrás, pois esta atitude resultará em danos tremendos à criança. Toda situação nova, tanto para as crianças como para os adultos é uma posição incômoda, pois tira o indivíduo da sua zona de conforto. Enfrentar o desconhecido é sempre uma condição estressante independente da idade.

No decorrer da pesquisa, mais especificamente na primeira semana a maioria das crianças já estava ambientadas com a nova rotina e professoras, porém ainda existiam duas crianças que choravam muito, uma apenas na chegada outra no decorrer da manhã.

Pode-se concluir que devido à articulação de suas ações para a chegada, elas passaram a se mostrar mais confiantes, e este processo de ambientação foi acontecendo de forma prazerosa para com as crianças. Na segunda semana algumas mudanças já puderam ser observadas em relação ao comportamento das crianças, aspectos de autoconfiança, participação e relato do caso.

Na última semana, a partir de uma intervenção feita pelas professoras da sala em parceria com as mães, houveram melhorias significativas, visto que nenhuma criança na terceira

semana chorava o que tornou o trabalho coletivo satisfatório e muito importante no processo de inserção da criança.

Pode-se observar que práticas pedagógicas que contemplem a experiência fez se necessária para o momento em sala, pois trouxe várias contribuições como autoconfiança nos momentos da chegada, em que as crianças que antes choravam passaram a chegar mais confiantes e seguranças. Nos momentos de atividades coletivas ouve um aumento da participação espontânea, mesmo havendo alguns conflitos durante as brincadeiras, como: brigas, choros e birras na disputa por brinquedos, o que é normal para esta fase do processo de desenvolvimento.

Nos momentos de interação com outros agrupamentos, ainda disputam a atenção exclusiva da professora, mas já estão estabelecendo vínculos afetivos entre os envolvidos no processo. Entretanto, foi observado que quando direcionada as atividades prazerosas tendem a acelerar o processo de ambientação das crianças.

Referências

1. BALABAN, Nancy. O início da vida escolar: da separação à independência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
2. BRASIL. MEC/SEF. Referencial Curricular para Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental-Brasília. Volume Introdução. 1998.
3. CORRÊA, Eloiza Schumacher. Como criar um clima propício à adaptação. In: Revista Pátio Educação Infantil. Conteúdo exclusivo. 2008. Disponível: http://www.revistapatio.com.br/conteudo_exclusivo.aspx. Acesso em: 18 fev. 2009 ás 22h 35min.
4. DANTAS, Heloysa. Emoções e ação pedagógica na infância: contribuições de Wallon. In: Temas em Psicologia. n. 3, 1994, p. 73-76.
5. DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena (Org). Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999. (Série Cadernos de Reflexão).
6. FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Walon. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 27-37.
7. GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de Pesquisa Social. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.
8. RAPOPORT, Andrea. Adaptação de bebês à creche: a importância da atenção de pais e educadores. Porto Alegre: Mediação, 2005.
9. ROSSETTI-FERREIRA, Clotilde; VITÓRIA, Telma. Processo de Adaptação na creche. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 86, p.55-64, ago. 1993.
10. STRENZEL, Giandréa Reuss. Tempo de chegada na creche: conhecendo-se e fazendo-se conhecer. In: Revista Zero a Seis. Seção Cotidiano na Educação Infantil. n. 6, ago/dez 2002. Disponível: http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/cotid_giandrea.html. Acesso em: 27 mar. 2009 ás 22h e 6min.
11. TRINDADE, Cátia. A amizade. Coleção: O que cabe no meu mundo. Cedic, Belo Horizonte, 2012.
12. WIGAND, Moly. Como ser um amigo: Um livro sobre a amizade. Paulus, São Paulo, 2010.

Poster 08

REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA E PRÁTICA PEDAGOGICA NA EJA: RELATO DE EXPERIENCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DESENVOLVIDO PELA FACULDADE ARAGUAIA/GOIÂNIA

Ana Paula de Aguiar Fuzo
Faculdade Araguaia
anapauladeaguiar@gmail.com
Maria do Carmo de Souza Dourado
Faculdade Araguaia
ducarmo.dourado@gmail.com
Nair Fernandes de Oliveira
Faculdade Araguaia
nairfernandes11@hotmail.com

O presente relato surge no contexto da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica – Modalidade EJA oferecida pelo curso de Pedagogia da Faculdade Araguaia/Goiânia. A ementa prevê a intervenção na prática pedagógica escolar: compreensão da modalidade estágio supervisionado no magistério das séries iniciais do ensino fundamental na educação de jovens e adultos. As relações da prática pedagógica no contexto escolar com os fundamentos e metodologias de ensino. A partir destes elementos foi possível problematizar o desenvolvimento e sistematização do planejamento direcionado à especificidade da EJA, bem como o fazer pedagógico no que tange à elaboração de atividades e estratégias voltadas para o sujeito jovem e adulto e suas especificidades.

A experiência relatada neste texto ocorre a partir das intervenções pedagógicas realizadas pelas acadêmicas do curso de Pedagogia da Faculdade Araguaia/Goiânia em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME/GOIÂNIA) junto aos alunos do 1º e 2º segmentos da EJA . As aulas foram desenvolvidas sob o formato de oficinas pedagógicas cujos temas foram estabelecidos tendo em vista o diálogo voltado para o mundo do trabalho. Como referencia didática pedagógica foram utilizados os Cadernos de EJA/MEC. Para conduzir teoricamente o processo foram utilizados Shor e Freire (1986), Freire (2014,2005), entre outros.

O processo metodológico para o desenvolvimento das Intervenções pedagógicas aconteceu em momentos estabelecidos pelo cronograma da disciplina contemplando encontros na faculdade e desenvolvimento das oficinas temáticas na escola campo. As aulas na faculdade procuraram tratar das discussões referentes ao planejamento para as intervenções, analise de material didático e estudos sobre a EJA e suas concepções. Na escola campo, as alunas desenvolveram as oficinas temáticas de forma obedecendo a seguinte ordem: 1º momento -

diálogo inicial entre acadêmicas e alunos cujo objetivo foi identificar as expectativas dos mesmos, suas vivências e experiências no mundo do trabalho ; 2º momento - desenvolvimento das oficinas a partir da realidade dos alunos (jovens e adultos); 3º momento – reflexão sobre a pesquisa e prática pedagógica na EJA sob o formato de relatório .

A reflexão prevista pelo relatório teve como objetivo problematizar o planejamento e desenvolvimento da aula enquanto pesquisa e prática pedagógica. Isto quer dizer que o diálogo, a criticidade e a motivação se fazem presentes neste movimento que atinge diretamente a formação docente (SHOR e FREIRE). Neste sentido, os dados registrados pelas acadêmicas revelam que há uma heterogeneidade tendo em vista a faixa etária. Nas salas de aula encontramos alunos adolescentes, adultos e idosos. A análise dos relatórios aponta que este fato é crucial na elaboração do planejamento para as regências. A sala do 2º segmento, por exemplo, comporta as turmas de 5ª e 6ª series em uma sala apenas. O numero de adolescentes é considerável, bem como o de idosos, já que muitos deles são oriundos do 1º segmento (4ª série). Muitos aqui não querem saber de estudar diz um aluno idoso que frequenta a 5ª série. Os professores daqui tentam fazer os jovens ficarem calados para os que querem estudar possam entender a matéria fala de aluno da 6ª série.

As falas identificadas nos relatórios apontam para o desafio da prática pedagógica: como trabalhar e desenvolver atividades diferenciadas de forma a perceber estes sujeitos no seu tempo e experiência de vida? A análise realizada diz que é fundamental reportar o que nos pondera Vygotsky (1987,1988) na medida em que é necessário considerar as os processos de interação como fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem. Que o professor deve, então, observar e levar em conta o que os alunos sabem e não sabem para então articular o desenvolvimento do currículo e consequentemente o das aulas.

A pesquisa e a prática pedagógica neste contexto exigem do acadêmico um repensar da atuação docente. Compreender que o fazer pedagógico não se reduz a aulas expositivas e sem significado. O fazer pedagógico amplia as possibilidades de diálogo em seu sentido mais amplo e promove uma "troca" de experiências e vivências em prol do desenvolvimento e da aprendizagem. A reflexão posta deve seguir a perspectiva de que o diálogo é mais que uma "roda de conversa". O diálogo levanta possibilidades as quais podem ser sistematizadas em um diagnostico a partir da "escuta" dos sujeitos envolvidos. Este diagnostico pode revelar os processos individuais de aprendizagem os quais devem ser considerados na elaboração do planejamento e desenvolvimento das aulas.

O planejamento para o desenvolvimento da ação pedagógica, foi tratado nos relatórios como elemento norteador do processo. Instrumento que possibilita ressignificar a prática na sala de aula. Os temas estudados pelas acadêmicas, a partir da referencia didática proposta pelos Cadernos de EJA/MEC, foram essenciais na construção do planejamento para atender a especificidade da EJA e seus sujeitos. Foi possível perceber que os alunos contribuíram não só com o desenvolvimento das aulas, mas também com as contribuições na sistematização das aulas posteriores . Preciso tirar carteira de motorista disse um aluno da 7ª série. Como posso ver se minha aposentadoria saiu? Pergunta um idoso aluno da 6ª série. Considerar essas falas promove a articulação de um planejamento que realmente dialogue com o aluno sob a mediação e intervenção do professor.

As reflexões apresentadas buscam contribuir com a pesquisa e prática pedagógica no âmbito da formação do docente na especificidade da EJA. Elas ilustram o quão é importante perceber o sujeito jovem e adulto como participes do processo de aprendizagem. Que o desenvolvimento das aulas devem partir de um diagnostico o qual compreenda a presença de gerações especificas – adolescentes, jovens e idosos – e esta questão não pode ser tratada pelo professor como um empecilho e sim como um fator proponente de uma troca de experiências na construção do desenvolvimento e da aprendizagem.

Referencias

1. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Coleção Cadernos de EJA. Brasilia, DF, 2006.
2. GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Proposta político-pedagógica da educação de adolescentes, jovens e adultos . Goiânia, GO: SME de Goiânia, 2010-2013.
3. FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
4. _____. Pedagogia do oprimido. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
5. OLIVEIRA, Marta Kolh de. Jovens e adultos como sujeitos de aprendizado. Revista brasileira de educação. São Paulo. p. 59 – 73.
6. SHOR I. e FREIRE P. Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor. tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
7. VASCONCELLOS, C. S. Disciplina : Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1995.
8. VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2006.
9. VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem . São Paulo: Martins Fontes, 1987.
10. _____ . A Formação Social de Mente . 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Poster 09

REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIENCIA DESENVOLVIDO NO LABORATORIO INTERDISCIPLINAR PEDAGÓGICO (LIPE) DA FACULDADE ARAGUAIA/GOIÂNIA

Eliane Magalhães Silva
Faculdade Araguaia
elianemagalhaessilva@gmail.com
Milna Martins Arantes
Faculdade Araguaia
milnama@hotmail
Jucilene Maria do Nascimento Freitas
Faculdade Araguia
jucilineevalter@hotmail.com

O presente relato surge a partir do projeto interdisciplinar entre as disciplinas de Educação Infantil e Didática Fundamental, oferecidas pelo curso de Pedagogia da Faculdade Araguaia/Goiânia. A articulação entre o estudo sobre as concepções sobre a infância e a relação com a ação educativa foram problematizadas uma vez que o estudo realizado durante as aulas de Educação Infantil refletiram no planejamento de oficinas pedagógicas cujo tema foi: A Linguagem e a prática na Educação Infantil.[260] Assim, as acadêmicas realizaram o estudo sobre a importância da linguagem no desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Aprofundaram a reflexão sobre como planejar atividades pedagógicas que promovam este desenvolvimento de forma a envolver a arte, a música, a oralidade, a motricidade. Sistematizado o planejamento da ação educativa, as acadêmicas desenvolveram as atividades envolvendo crianças de 3 a 5 anos utilizando o espaço do Lipe/Fara (Laboratório Interdisciplinar Pedagógico da Faculdade Araguaia). Para subsidiar o estudo foi utilizado o referencial teórico de Vygotsky (1988, 1996, 1998), Braggio (1995), Oliveira (1990, 2000).

A linguagem foi considerada por Vygotsky (1998) como fundamental no desenvolvimento infantil. Para este estudioso, a linguagem está diretamente relacionada com o desenvolvimento da aprendizagem a qual tem nas relações sociais um espaço importante para tal. Assim, a ação educativa envolvendo a criança pequena deve ser estabelecida tendo em vista o processo de interação entre elas sob a mediação do professor. Neste sentido, odesenvolvimento metodológico envolveu a organização das acadêmicas em grupos de estudo. Cada grupo ficou responsável em estudar e refletir sobre uma forma de manifestação da

[260] Projeto desenvolvido no primeiro semestre de 2015 na turma do 4º período do Curso de Pedagogia

linguagem[261]. A escolha dessas manifestações se deu a partir de discussões realizadas durante as aulas: 1º grupo - Contação de Historia; 2º grupo – Confecção de massinhas coloridas; 3º grupo – musica como expressão corporal.

O desenvolvimento das atividades planejadas tendo em vista a ação educativa envolveu crianças de 3 a 5 anos[262] e foram realizadas no Lipe/Fara. O Laboratório Interdisciplinar Pedagógico da Faculdade Araguaia/Goiânia foi criado em 2004 sob a justificativa de que era necessário integrar, no curso de Pedagogia, as diferentes áreas do conhecimento. Este espaço foi então destinado à realização das práticas pedagógicas as quais envolveriam o estudo e relação entre teoria e prática promovida pelas disciplinas metodológicas. O Lipe/Fara é composto de materiais pedagógicosnecessários para o desenvolvimento de atividades. As acadêmicas utilizaram: livros de história, fantoches, jogos pedagógicos. O laboratório ainda conta com mesas apropriadas para o desenvolvimento de atividades de arte. Ainda sobre o desenvolvimento metodológico as acadêmicas envolveram as crianças fazendo com que elas participassem de todas as atividades.

A primeira ação educativa foi voltada para a contação de história. Ela compreende, na sua essência, o desenvolvimento da linguagem oral. As acadêmicas escolheram uma fábula– A festa no céu – para conduzir uma roda de conversa com as crianças. Para envolver e incentivar a fala das crianças, as acadêmicas elaboraram algumas perguntas: *quem foi à festa?,o que os animais fizeram na festa?* Etc. A análise após o desenvolvimento desta atividade foi que as crianças ficaram atentas durante a história, algumas participaram da conversa e outras preferiram ficar caladas e brincar com os fantoches. O fato de ficarem caladas ou exercitarem a fala diz respeito ao processo de cada criança e que elas, neste movimento de interação se desenvolvem de formas diferentes Vygotsky (1998).

A segunda ação educativa envolveu a preparação de massinhas coloridas. As acadêmicas observaram o princípio do desenvolvimento motor ao mesmo tempo em que as crianças puderam modelar animais e outros personagens reconhecidos durante a contação de história – Festa no céu. Uma análise importante diz respeito não só para o desenvolvimento artístico[263] mas a do atocriador onde o sujeito se reconhece naquilo que o toca de forma sensível.

[261] As referencias utilizadas foram coerentes com as ementas das disciplinas de Educação Infantil e Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Infantil
[262] Para o recebimento das crianças foi observado o critério de segurança exigido pela Faculdade Araguaia/Goiânia
[263] Durante a atividade as acadêmicas mediaram o conhecimento sobre as cores

Além de promover o desenvolvimento das relações estéticas as quais podem ser percebidas pelo mundo que as rodeia.

A terceira ação educativa teve a linguagem corporal como elemento de desenvolvimento e expressão da criança. As acadêmicas planejaram uma atividade dividida em dois momentos: roda de conversa utilizando a caixa dos sentidos[264]; dança a partir da musica Boneca de Lata. Esta atividade, tendo em vista a analise, possibilitou às crianças a explorar o corpo, fazer deslocamentos e movimentos amplos além de promover vivencias e experiências que permitiram às crianças o reconhecimento do próprio corpo e o dos colegas.

O processo relatado foi, depois, sistematizado sob o formato de relatório o qual foi protocolado na Faculdade Araguaia/Goiânia como documento comprobatório avaliativo para as disciplinas de Educação Infantil e Didática Fundamental. No relatório, elaborado pelas acadêmicas, consta o registro reflexivo o qual foi apresentado neste texto de forma preliminar. Por outro lado, algumas reflexões podem ser evidenciadas no sentido de contribuir com os estudos sobre a linguagem e desenvolvimento na infância: Primeiro que as concepções sobre a infância devem ser consideradas na ocasião do planejamento das práticas educativas. A criança deve ser respeitada na sua individualidade e no como ela se desenvolve tendo em vista as situações de interação entre criança e criança e criança e adulto. Segundo que as linguagens devem ser compreendidas como possibilidades de expressão, comunicação e interação entre os sujeitos. Terceiro que o professor tem o papel fundamental de mediador no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Referências

1. BAKHTIN, Mikhail V. Marxismo e filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método sociológico na ciência da Linguagem. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
2. BARBOSA, I. G. Pré-Escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
3. _____. Educação Infantil: espontaneísmo versus escolarização. Goiânia. UFG. 2001, mimeo.
4. BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. Contribuições da lingüística para a alfabetização. Goiânia: Ed. da UFG, 1995.
5. OLIVEIRA, Z. M.R. Ciranda, faz-de-conta e companhia: reflexões acerca da formação de professores para a pré-escola, SP. 1990
6. 21

[264] A caixa de sentidos é um recurso onde o professor confecciona uma caixa e dentro dela coloca objetos que desenvolvam os sentidos do corpo. A criança, com os olhos vendados,pega um objeto na caixa e faz tentativas de reconhecimento.

7. _____. A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
8. OLIVEIRA, Marta K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.
9. SMOLKA, A. L.B. A criança na fase inicial da escrita – A Alfabetização como processo discursivo, SP. Cortez, 1988
10. VYGOTSKY. L.V. LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.
11. _____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
12. _____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Poster 10

A LINGUAGEM TEATRAL NO PROCESSO EDUCATIVO DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO NA CIDADE DE GOIÂNIA

Yasmin Carolina Ribeiro Silva
Nepiec/ Emac/UFG/ Bolsista PIBIC CNPq
yasmincarolina_2604@hotmail.com)
Profa. Dra. Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira Côrte Real
Nepiec/ Emac/ UFG
(natassiagarcia@gmail.com)

Resumo

Este Plano de Trabalho de Iniciação Científica está vinculado ao subprojeto "*Órfãos de Infância?!" Educação e Arte na formação das crianças em situação de acolhimento na cidade de Goiânia sob a perspectiva sócio histórico cultural*, com coordenação e orientação da professora Dra. Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira Côrte Real, o qual integra Projeto de Pesquisa *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (Nepiec/FE/UFG), coordenado pela professora Dra. Ivone Garcia Barbosa. O Nepiec, que atua desde 1998, tem como proposta a investigação e a reflexão de questões relevantes acerca da infância em seus diferentes contextos, realizando estudos, pesquisas e ações políticas na educação infantil. Ademais, o grupo se dedica a atuar na formação de professores e nos processos de educação para a infância, pensando nas relações da cultura e da diversidade (integrando a discussão dos movimentos sociais, de gênero e de raça), das instituições, da família, etc. Esta pesquisa que está sendo realizada pelo Nepiec desde março de 2014 está também em diálogo com a pesquisa *Cultura, Corpo e Interações Artísticas* (cadastrada na Escola de Música e Artes Cênicas/ UFG), sob coordenação da professora Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira Côrte Real. Neste sentido, a proposta dos pesquisadores envolvidos caminha na perspectiva de integrar as práticas de dois campos do conhecimento: Educação, Arte e Psicologia. A busca é por mapear as instituições de acolhimento à infância na cidade de Goiânia e identificar as práticas artísticas nas instituições que abrigam meninas e meninos (des)abrigados, também consideradas órfãs e órfãos. Por meio do método sócio histórico dialético, pretende-se compreender de que maneira educadores e formadores podem vir a intervir, auxiliar, participar do/no processo educativo das crianças institucionalizadas ou não, considerando como se dá esse processo no contexto em que elas (sobre)vivem. E ainda propor a criação de uma metodologia com o teatro dialético, a qual possa desvelar as opressões vividas pelas crianças, bem como as contradições de suas realidades, proporcionando a elas uma participação ativa e efetiva, dando voz e visibilidade a elas.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Arte. Teatro Dialético. Órfãos

Resultados parciais

Esta pesquisa, que teve início em março de 2014, pretendia, inicialmente, mapear os orfanatos do Estado de Goiás. Devido à cortes nos recursos, optou-se por realizar esse mapeamento apenas na cidade de Goiânia. Ademais a partir do levantamento de referências (bibliográficas, documentais e filmográficas) realizado até então, entendeu-se que os termos *órfão* e *orfanato*, em um contexto contemporâneo, são mais abrangentes do que se pretendeu abordar num

primeiro momento. No primeiro ano de pesquisa foram realizados (as): reuniões de orientação, levantamento de referências (documentos, artigos, dissertações, teses, livros, filmes); leituras, análises e discussões de textos e de documentos, com fichamentos; estudos em grupo; e sessões filmográficas. Além disso, identificou-se categorias que envolvem o universo das crianças abrigadas – órfãs; abandonadas; doadas; infratoras; institucionalizadas; indigentes; vítimas de maus tratos; em situação de risco devido ao abuso e à violência física, sexual e simbólica; apátridas; esquecidas; marginalizadas. De acordo com as leituras feitas e referências levantadas, a infância é vivida de diversas maneiras, muitas vezes em condições injustas. Neste sentido, a situação das crianças em situação de acolhimento ganhou uma amplitude ainda maior. Partindo dos estudos realizados, ocorreu uma revisão de conceitos e concepções. Compreendeu-se diante dos estudos investigações teóricas e documentais que para a entrada em campo seria necessário um aprofundamento no tema, para uma consequente escolha dos procedimentos de trabalho a serem utilizadas nas instituições de abrigo e junto às crianças. Ademais, neste contexto, necessitou-se obter um tempo maior para a escolha de uma instituição para intervenção artística/pedagógica e para a elaboração de instrumentos de pesquisa que garantissem a consistência da investigação. Sem esta preparação prévia, estar-se-ia estabelecendo uma incoerência entre teoria e prática. Somente depois de serem cumpridas estas etapas da pesquisa, ter-se-á condições de finalizar o cronograma traçado anteriormente. À luz desta nova conceituação tomou-se consciência de que se trata de uma pesquisa ainda mais ampla, a qual demanda um tempo maior de estudo e investigação para que os devidos recortes e aprofundamentos possam ser feitos de maneira coerente e com qualidade. Deste modo, procura-se entender melhor quem são essas crianças assistidas, as diferenças e semelhanças entre as categorias já citadas; elaborar instrumentos e métodos para iniciar a pesquisa de campo; mapear, conhecer, analisar as instituições existentes na cidade de Goiânia através de documentos estatísticos atualizados de órgãos públicos responsáveis pela assistência municipal à infância; escolher uma destas instituições para realizar intervenção artística/teatral/pedagógica.

Referências

1. BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez Editora, 4° edição, 2003.
2. BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.* – São Paulo: Cosac Nify, 2013.
3. BRASIL. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acessado em 07 de agosto de 2015.
4. CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (Brasil). *Relatório da Infância e Juventude - Resolução nº 71/2011:* Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no

País. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013. Disponível em: http://www.cnmp.gov.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/Res_71_VOLUME_1_WEB_.PDF. Acessado em 05 de agosto de 2015.

5. COTTLE, Thomas J. . *O Segredo na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

6. JUSTO, José Sterza. *A institucionalização vivida pela criança de orfanato*. In: MERISSE, Antonio; JUSTO, José Sterza; ROCHA, Luiz Carlos da; VASCONCELOS, Mário Sérgio. *Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. Pinheiros, São Paulo: Arte e Ciência, 1997, p.71-92.

7. PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.

8. RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). *A arte de governar crianças:* a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. – 3. ed. São Paulo: Cortez 2011.

9. UNICEF. *Situação Mundial da Infância*. 2006. Disponível em: *https://www.unicef.pt/18/relatorio_sowc06.pdf*. Acessado em: 18 de março de 2014.

Poster 11

INDIVÍDUOS/USUÁRIOS DE DROGAS: AS PRÁTICAS DISCURSIVAS E ESTIGMATIZANTES DA MÍDIA

Jacquelline Rodrigures Barbosa
Profª. Dr. Maria do Rosário Silva Resende
Universidade Federal de Goiás
jacquelline.rod@gmail.com

Historicamente, a relação do homem com as substâncias psicoativas sempre existiu. Por conseguinte, percebe-se que o uso e abuso dessas substâncias encontram-se em constante transformação conforme a dinâmica cultural, época histórica e contexto de cada região. Conquanto, sabe-se que o uso de substâncias psicoativas ocorre por motivos diversos seja por razões culturais ou religiosas, como mecanismo de socialização, por recreação ou como forma de enfrentamento de problemas (BRASIL, 2010). Baumkarten (2006) salienta que as substâncias psicoativas são compreendidas pelo imaginário social como um mal radical, a qual produz uma intoxicação orgânica e que dilacera as forças e possibilidades do indivíduo/usuário. Fundamentado nessa compreensão, o consumo de drogas caracteriza-se como um dos maiores problemas sociais enfrentados atualmente, que atinge todas as culturas nas mais diferentes camadas populacionais. Nesse sentido, a proposta desta pesquisa é consolidada no processo investigativo da relação entre mídia e indivíduos/usuários de drogas, em que será analisada a representação dada por aquela a este, a fim de compreender o papel midiático na disseminação das práticas discursivas estigmatizantes que atingem o usuário, haja vista que o mesmo é colocado como um produto que se sujeitou a tais práticas de consumo devido à sua fraqueza interna. Mostrar-se-a o papel legitimador que o discurso midiático exerce, fomentando as práticas preconceituosas e o modo de como à marginalização desses sujeitos é reforçada e projetada pela mídia, acarretando a proliferação de conflitos sociais e emocionais. Nessa perspectiva, a mídia tem um papel imprescindível na disseminação do conhecimento e na construção de valores sociais, considerando que seus veículos são palcos para debates de assuntos referentes ao cotidiano. A partir de um papel legitimador, a mídia propõe o que e como discutir no campo público determinados temas, e, embora seu discurso paute pela imparcialidade e postule ações abolicionistas de práticas preconceituosas, percebe-se que os gêneros midiáticos reforçam o comportamento sutil desse mecanismo opressor. Ronzani, Noto e Silveira (2014) ressaltam que os usuários de drogas sofrem incessantemente com os efeitos dos estigmas1 e preconceitos2 presentes nos discursos, resultando na perda da autoestima e nas

formas de relacionar-se socialmente, preconizando concepções limitadas de recuperação, as quais atuam negativamente na psique desses sujeitos.

A partir de tais práticas discursivas, percebe-se que esses indivíduos são temidos e vistos como incapazes de se recuperar, fomentando ainda mais o sofrimento, a desconfiança e a discriminação. O estudo em questão pauta-se na Teoria Crítica, pois Adorno (2003) afirma que em decorrência do capitalismo, das descobertas científicas e do avanço tecnológico, o homem acabou perdendo sua autonomia e em consequência desse fato, a humanidade tornou-se cada vez mais desumanizada. Assim, o domínio da razão humana passou a dar lugar para o domínio da razão técnica, e os princípios e valores humanos foram deixados de lado em troca do interesse econômico. Nesse sentido, a indústria cultural3 tende a obscurecer a percepção das pessoas, principalmente daqueles que são formadores de opinião, em que desaparece tanto a crítica como o respeito, e os valores passam a ser regidos por esse "universo industrial".

Espera-se que o presente trabalho, possa contribuir para a compreensão da problemática ideológica que repercute nos gêneros midiáticos, pois entende-se que algumas concepções preconceituosas sobre os indivíduos/usuários de drogas encontram-se alicerçadas no contexto social e histórico de nossa sociedade.

Referências

1. ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
2. ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 113 -156.
3. BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. Prevenção ao uso indevido de drogas: capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias. Brasília: Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas – SENAD, 2010.
4. BAUMKARTEN, S. Os significados da drogadição na adolescência. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. p. 92-106.
5. CROCHIK, J. L. Preconceito, Indivíduo e Cultura. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 13-29.
6. GOFFMAN, E. Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p.12-17.
7. RONZANI, T. M.; NOTO, A. R.; SILVEIRIA, P. S. Reduzindo o estigma entre usuários de drogas: guia para profissionais e gestores. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014. Disponível em: http://www.editoraufjf.com.br/ftpeditora/site/reduzindo_o_estigma_entre_usuarios_de_drogas.pdf Acesso em 23 de Maio de 2015.

Poster 12

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: LIMITES E POSSIBILIDADE

Prof.ª Ms .Fabíola Peres da Cruz
Sirlene Claudiano Rodrigues
Faculdade Araguaia
fabiolaperescruz@gmail.com

O presente trabalho surgiu a partir de uma experiência de estágio em uma instituição escolar da Rede Municipal de Goiânia, estado de Goiás, que teve como intenção observar e compreender um pouco a estrutura, funcionamento e organização da escola como um todo, em especial da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo apresentar algumas considerações e refletir sobre os limites e possibilidade acerca da escola campo de estágio.

Atualmente a pesquisa na prática profissional docente tem sido assunto de grande interesse, pois é possível notar nos últimos anos, segundo Miranda (2004), que é frequente os termos "professor pesquisador", "professor reflexivo", entre outros, sempre dando grande destaque à ideia de pesquisa. Essas competências devem ser desenvolvidas pelo professor e, consequentemente, pelo aluno no seu processo de aprendizagem.

Para Miranda (2004) "pesquisar significa identificar situações-problema, formular questões, buscar estratégias para resolvê-las, efetivar tais ações, enfim, solucionar os problemas". Para isso, a atuação do pedagogo na escola requer um aprimoramento do seu desempenho na sala de aula e isso implica na analise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho em sala de aula.

Desse modo, compreende-se que o estágio supervisionado possibilita a práxis pedagógica, pois é o momento que permite o discente a refletir a teoria na prática e possibilita a ação-reflexão-ação. E na prática pedagógica, o professor tem sido cada vez mais chamado a incorporar a pesquisa como uma perspectiva de renovação de sua pratica docente.

A discussão da relação entre pesquisa e prática docente tem sido o grande desafio na formação docente, tendo em vista que situa-se no âmbito de uma reflexão muito complexa, de acordo com Miranda (2004) com grandes ramificações e inúmeros desdobramentos.

E o estágio supervisionado durante a formação docente é o momento que permite a inserção do discente na prática pedagógica e possibilita que o mesmo problematize essa

realidade. Nessa perspectiva, a questão que norteia esta investigação é se a ótica do professor pesquisador contribui na superação dos limites da prática docente, pois durante a formação docente há uma exigência em formar o professor critico e reflexivo e com isso o professor tem sido chamado a atenção para a pesquisa como uma perspectiva de renovação de sua pratica docente. Para isso, o professor deve estar bem preparado para enfrentar a realidade escolar da sociedade contemporânea, cada vez mais dinâmica e diversa em virtude da globalização e dos avanços da tecnologia.

O conhecimento é sem dúvida o principal instrumento que o profissional da educação pode ter para enfrentar o desafio da sala de aula. E assim, para oferecer uma educação de qualidade deve ter uma formação sólida e está em constante formação, aperfeiçoamento e atualização para atender a heterogeneidade de alunos presentes nas salas de aula, com diferentes idades, histórias de vida, interesses, personalidades e culturas. Portanto, tornar o campo de estágio como forma de superar o senso comum, na relação teoria/prática, permite compreender bem a investigação cientifica, possibilitando perceber a necessidade de muito mais estudos do conhecimento cientifico.

No estágio realizou-se uma pesquisa etnográfica, tendo como principio a "Pesquisa, no sentido mais amplo, e entendendo a mesma como um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento"

A pesquisa etnográfica se caracterizou fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitiu reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

Ao iniciar o curso de pedagogia tem-se a ideia do que seja o trabalho de professor e dos conhecimentos que ele deve ter para atuar na sala de aula. Porém, tudo isto sob a óptica das diferentes teorias deste campo do conhecimento.

O que traz muitos questionamentos por parte de muitos professores que tem dificuldades ao iniciar o trabalho em sala de aula; argumentam que na sala de aula é uma coisa e a teoria outra. A partir do estágio é possível entender que teoria é a base, a orientação da ação, esta deve está fundamentada em uma teoria, assim como é importante a teoria está aliada a prática.

O estágio supervisionado é o momento de confrontar, melhor dizendo, de aliar as teorias estudadas com as práticas educacionais, de colocá-las em prática, de refletir e analisar se as ações praticadas estão orientadas pelas teorias, no que se refere ao pedagógico, a estrutura,

organização e administração da escola como um todo. Sabe-se que a criança aprende na relação com outras pessoas e com o meio no qual está inserida.

Dessa maneira a partir da observação realizada na instituição escolar, lugar onde acontece a educação formal, foi possível constatar que o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, ensinar e aprender, no qual os saberes, hábitos e valores que compõe a cultura de uma sociedade são transmitidos de uma geração para outra. Pois compreendeu-se que a educação se dá de diversas maneiras dentro do meio social e ninguém escapa da educação, ela acontece em casa, na rua, na igreja ou na escola.

Portanto, não há uma forma única de educação nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor não é o seu único praticante.

Dessa maneira, em várias esferas da sociedade surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas.

Mesmo no âmbito da vida privada, diversas práticas educativas levam inevitavelmente a atividades de cunho pedagógico na cidade, na família, nos pequenos grupos, nas relações de vizinhanças.

Portanto, a educação relaciona-se com o desenvolvimento das faculdades físicas e mentais (intelectuais) das crianças, objetivando o convívio deste em sociedade. Sendo assim, uma das finalidades do processo educativo, é integrar e fazer os indivíduos viverem da melhor maneira possível.

Nessa perspectiva, é possível notar uma ação pedagógica múltipla na sociedade, tendo em vista, que o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal.

Assim, o campo de estágio possibilitou refletir sobre a importância da teoria para efetivar uma prática pedagógica coerente e consistente, sendo que a experiência no estágio permitiu analisar o Projeto Politico Pedagógico da instituição e levantar questionamentos acerca do documento e problematizar a realidade, assim realizar a práxis pedagógica.

Ao refletir acerca do documento e a prática pedagógica, foi possível notar os processos educativos, métodos e maneiras de ensinar. E perceber o campo do conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

Portanto, a experiência na escola campo de estágio permitiu entender que o pedagógico refere-se a finalidade da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa, ter a ótica voltada para pesquisa possibilitou compreender o papel da reflexão teórica na prática e a importância da investigação para solucionar os limites.

Nesse sentido, mediante aos conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, o estágio possibilitou investigar a realidade educacional, explicitou objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Visando a compreensão global e intencionalmente dirigida, dos problemas educativos e, por isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação.

Palavras-chave: educação, experiência e escola.

Referências

1. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. (Coleção primeiros passos: 203). 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
2. CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico compreensiva, artigo a artigo. 19 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
3. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
4. MIRANDA, Marília Gouvea. **Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação**/Aurora Helena F. e Silva [e] Ely G. S. Evangelista (Organizadoras). – Goiânia: Editora da UFG, 2004.
5. RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.
6. LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola In**: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2010.
7. JORGE, Adelino Costa. **Imagens organizacionais da escola**. Coleção: Perspectivas Actuais/Educação . Edições Asa, 1996.
8. Proposta Político-Pedagógica 2014, Municipal de Tempo Integral Dona Belinha.

Poster 13

COTAS NA UNIVERSIDADE E TENDÊNCIAS DE INVESTIGAÇÃO: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves (Autor)
Eduarda Assis Castro (Coautor)
Profa. Dr.: Gina Glaydes Guimarães de Faria (Orientadora)
Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação
paulacrivelloneves@gmail.com

Desde o ano de 2009 um conjunto de professoras vinculadas ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura (NEPPEC/FE/UFG) tem estudado, entre outros, a experiência acadêmica de estudantes ingressantes por meio das ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás[265], quando da implementação, pela instituição, do *Programa UFGInclui*[266], sob a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFG). Na particularidade do projeto de pesquisa que trata das trajetórias acadêmicas desses estudantes no que tange à discussão sobre o sucesso e o fracasso escolar foi realizado, além da análise de dados sobre desempenho acadêmico oriundos da PROGRAD/UFG, o levantamento da produção sobre o tema das ações afirmativas, objetivando investigar, entre outros, como os autores e autoras têm tratado o tema das ações afirmativas, seus referenciais teóricos e, quando mencionadas, como têm concebido as trajetórias acadêmicas de estudantes ingressantes por meio dessas ações.

Adotando como pressuposto as relações contraditórias entre capital e trabalho e suas implicações para as ações e programas educacionais (MÉSZÁROS, 2005), discutem-se as possibilidades e limites das políticas de ações afirmativas como medidas de reparação/compensação de grupos sociais historicamente excluídos da universidade pública

[265] Trata-se do projeto de pesquisa "As contas da dialética inclusão-exclusão: a experiência das cotas na UFG", coordenada pela Profa. Dra. Anita C. Azevedo Resende ao qual se vinculam: "Programa UFG Inclui: mediações familiares e formação dos jovens", coordenado pela Profa. Dra. Edna Mendonça Oliveira de Queiroz; 3. "O espetáculo das cotas e a imprensa: as ideias e debates sobre as politicas afirmativas nas universidades públicas (2009-2015)", sob coordenação da Profa. Dra. Virgínia Salles Gebrin; 4."Estudo do sucesso/fracasso escolar na trajetória acadêmica dos estudantes que ingressaram na UFG por meio do Programa UFGInclui", sob coordenação da Profa. Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria.

[266] É necessário enfatizar que até o ano de 2012 as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) tinham autonomia para a proposição de seus programas de inclusão. Com a promulgação da "lei das cotas", Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 e pela Portaria Normativa nº 18/2012, o sistema de cotas tornou-se obrigatório para todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Com essa lei o *Programa UFGInclui* sofreu alterações significativas uma vez que a UFG adequou-se às diretrizes do governo federal por meio da Resolução CONSUNI nº 31/2012.

brasileira. No que concerne ao estudo bibliográfico e documental, conforme diretrizes para o trabalho científico (SEVERINO, 2000), foram analisadas artigos e trabalhos, no período compreendido entre 2000 até 2014, que tratam direta ou indiretamente das ações afirmativas, sobressaindo os periódicos: *Educação e Sociedade*, *Educação e Pesquisa*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Revista Brasileira de Educação*; os trabalhos publicados no sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e documentos e relatórios produzidos pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que juntamente com a Universidade do Estado do Norte Fluminense (UENF), foi a primeira instituição pública de educação superior, no Brasil, a implantar o sistema de cotas como critério de ingresso aos seus cursos de graduação.

No presente trabalho apresentam-se os dados relacionados ao levantamento realizado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, enfatizando-se a apresentação dos referenciais teóricos, suas tendências e implicações. O levantamento foi realizado mediante leitura dos resumos de forma a identificar referências às ações afirmativas, entre 2011 a 2013. Para tanto, foram lidos 135 resumos, resultando, ao final, 24 artigos selecionados e analisados por meio de uma planilha de análise e documentação.

São reconhecidas as limitações a respeito dos resumos dos trabalhos científicos como fontes de pesquisa (Warde, 1995; Moroz e outros, 1999) uma vez que, frequentemente, não explicitam claramente o tema tratado e tampouco o referencial teórico que embasa o trabalho. Portanto, na da leitura dos resumos, havendo dúvidas quanto à pertinência do trabalho para a pesquisa, optava-se por sua inclusão para posterior leitura do trabalho, na íntegra, verificando-se sua pertinência à pesquisa. Constam na Planilha, entre outros, os dados de identificação dos artigos, o resumo e questões envolvendo aspectos como objetivos do artigo, posicionamento do autor em relação à adoção das políticas de ação afirmativa para o ensino superior, concepções de ações afirmativas, de universidade, fracasso/sucesso escolar, enfoque teórico do trabalho, tipo de pesquisa, dentre outras.

Embasa a análise a discussão acerca da inclusão numa sociedade de classes. Para Feres Júnior e Zoninsein (2008, p.10), por exemplo, “o fulcro normativo da ação afirmativa é o conceito de igualdade substantiva”, o que transcenderia os critérios universais da igualdade formal. Entretanto, alerta Lima (2011) que as ações afirmativas, no limite, atuariam no sentido de aprofundar o controle sociometabólico do capital nessa particularidade histórica.

Interessa compreender, em estudo inicial, como a discussão sobre a igualdade é contraposta à diferença e como, nesse movimento, incorre-se na minimização da luta pela igualdade substantiva na sociedade atual. Miranda e Resende (2009, p.221), apesar de não discutirem a questão das ações afirmativas, iluminam a análise quando apontam para a ênfase às ações de equidade em detrimento da igualdade nos dias de hoje.

Para as autoras, "quando se postula o pleno exercício da igualdade pela extensão dos direitos focalizados nas diferenças muitas vezes se encobre o caráter estrutural da desigualdade". Essa discussão ressoa em posicionamentos dos autores dos artigos analisados. Apesar de não se identificar o referencial teórico na maioria dos artigos, foi possível constatar uma defesa das ações afirmativas e uma tendência a afirmar a "diferença" como base desse posicionamento.

Enfatize-se que a discussão é inicial, à medida que envolve o aprofundamento teórico dos referenciais que têm sustentado as políticas de inclusão em que há uma ênfase à temática da diversidade/multiculturalidade e outros temas correlatos em detrimento das questões sociais e econômicas que, na perspectiva deste trabalho, seriam mais substantivas.

Referências

1. LIMA, Paulo Gomes. A Inclusão Social à Universidade Brasileira: Pontos de Inflexão e Encaminhamentos Acerca das Políticas de Ações Afirmativas. *34ª Reunião Anual da ANPED - GT 11 - Política de Educação Superior*. Natal, out/2011, p.11. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/GT11-331%20int.pdf>. Data de Acesso: 17 de Fevereiro de 2012.
2. MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Campinas. Boitempo Ed., 2005.
3. MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Igualdade, Equidade e Educação. In: FLORES, R.; NOVAREZ, C. (org). *Educacion y Universidade desde la complejudad em la globalización*. Cidade do México (México): Universidade Autônoma do México; Ed. Porruá, 2009, p. 201-224.
4. MOROZ, Melania et al. Psicologia da educação: retratando 25 anos de produção de um programa de pós-graduação. *Psicologia da Educação:* revista do programa de estudos pós-graduados PUC/SP, São Paulo, nº9, 1999.
5. ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João. Ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JÚNIOR., João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). *Ação afirmativa e Universidade*: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora UnB, 2006.

Poster 14

UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Caroline Aidar Silvestre (UEG – PBIC)[267]
Marlene Barbosa de Freitas Reis (UEG)[268]

Resumo

O objetivo deste artigo é abordar o tema diversidade, reconhecendo, valorizando e considerando as diferenças culturais, sociais, étnico-raciais, religiosas, sexuais, além das pessoas com incapacidades biológicas que tenham sua convivência social dificultada. Com o crescimento do discurso da inclusão e diversidade, cada vez mais se vê surgir na sociedade uma escola mais atenta às questões relacionadas à diversidade, tornando o espaço escolar mais rico em aprendizagem. Todavia ainda há muito que fazer para a construção de uma escola efetivamente inclusiva e comprometida com esta tarefa. Deste modo, o presente trabalho aborda a diversidade e inclusão escolar, apresentando reflexões sobre a atuação de profissionais e pesquisadores que se interessam por estas questões.

Palavras-chave: Diversidade. Inclusão. Políticas educacionais. Escola.

Introdução

Este texto é decorrente da pesquisa "Políticas Públicas de Diversidade no Brasil: continuidades e descontinuidades", desenvolvida na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas, pela professora Drª. Marlene Barbosa de Freitas Reis, no período de 2014 a 2015. O artigo tem como objetivo, abordar o tema diversidade, reconhecendo, valorizando e considerando as diferenças culturais, sociais, étnico-raciais, religiosas, sexuais, além das pessoas com incapacidades biológicas que tenham sua convivência social dificultada.

Para que as práticas pedagógicas que visam romper com a homogeneização presente na cultura escolar e docente se efetivem, torna-se necessário implantar políticas públicas educacionais, para incentivar a adoção de práticas em que as diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência.

Assim, esta pesquisa, busca apresentar a trajetória das políticas públicas de diversidade em âmbito nacional e internacional, identificando as ações, efetivas ou não, em prol do reconhecimento da diversidade. Pretendemos ainda fomentar reflexão entre o real e o ideal

[267] Acadêmica do 5º período do Curso de Pedagogia, da UEG - Câmpus Inhumas, com a modalidade de bolsa PBIC/UEG. E-mail: carolineaidar@gmail.com
[268] Orientadora. Pedagoga pela UFG. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Docente permanente no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologia - MIELT e no curso de Pedagogia da UEG – Câmpus Inhumas. Bolsita do Programa de Bolsa de Incentivo ao Pesquisador (BIP) da UEG. e-mail: marlenebfreis@hotmail.com

a respeito das questões relacionadas às políticas educacionais voltadas para o atendimento à diversidade.

A metodologia utilizada neste estudo é de natureza bibliográfica e empírica, com caráter qualitativo. A pesquisa foi constituída teoricamente, com base nos autores: Barreto e Reis (2011); Brasil (1994) e (2007); Fontes, Glat e Plestch (2006); Pierucci (1999), Reis e Silva (2011) e Reis (2013).

Os caminhos da diversidade: uma escola que contemple as diferenças

Esta pesquisa foi realizada com o desejo não de apontar caminhos para que a educação inclusiva aconteça, mas, corroborando com o que pode ser mudado e as possibilidades para a expansão do movimento de inclusão. Acreditamos que, começando pela escola, essas mudanças tendem a tomar rumos e proporções mais extensas e, assim, atingir a sociedade por inteiro, numa educação que não só reconheça as diferenças, mas que faça valer os princípios dos direitos humanos.

Para isso, é preciso que todas as especificidades que compõem o tema sejam consideradas e, nesse sentido, a escola surge como uma instituição importante para a disseminação de conceitos que valorizem a troca de experiências e a luta pelo direito e reconhecimento das diferenças.

Glat, Fontes e Plestch (2006, p.8) afirmam que:

> As conquistas no campo da educação especial como área de conhecimento, pesquisa e prática profissional têm muito a contribuir neste processo e é a partir do diálogo entre os modelos de Educação que uma nova forma de se pensar a escola poderá surgir, capaz de atender às necessidades educacionais especiais de cada um de seus alunos, não somente daqueles com deficiência, condutas típicas ou altas habilidades, mas todos aqueles que atualmente são marcados pelo ciclo da exclusão e do fracasso escolar.

As considerações desses autores apontam para uma nova maneira de pensar a escola, numa perspectiva de respeito às diferenças, às necessidades educacionais especiais e àqueles relegados ao fracasso escolar; ou seja: a diversidade.

De acordo com Reis (2013), a diversidade não se refere aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas sim, a todos que possuam alguma dificuldade para aprender, o que consolida a proposta de uma educação para "todos" e não para "alguns". Nesse sentido, ressaltamos que neste estudo, diversidade é tratada como valor, característica natural do ser humano, variedade e convivência de pessoas, de ideias diferentes, no mesmo espaço das salas

de aula de ensino regular onde a heterogeneidade deve se sobrepor a homogeneidade, conforme pontua Reis (2013).

Portanto, a diversidade é tratada aqui como políticas públicas norteadoras da política nacional inclusiva em detrimento de políticas focalizadas, entendendo-a como forma de existir. Por isso, pensar o espaço educacional como espaço de oportunidades de debates, de estilos e ritmos de aprendizagens diferentes, abarca os fundamentos e princípios da educação inclusiva (PIERUCCI, 1999, p.33).

Diversidade é um termo ambíguo, pois possui uma multiplicidade de significados. Assim, os sistemas de ensino e as escolas devem buscar explicitá-lo, para evitar os riscos dessa ambiguidade e direcionar as potencialidades desse conceito para o que, de fato, interessa: a aprendizagem do aluno. A referência à diversidade está presente, atualmente, tanto nas políticas públicas como nas produções científicas relacionadas às estratégias usadas na educação especial, assim como nas demandas dos movimentos e grupos sociais que lutam pelo reconhecimento e valorização da sua identidade.

A relação entre educação e diversidade não é tema novo. No entanto, o que podemos considerar novidade, é o reconhecimento de que há uma urgência de se passar dos debates acadêmicos e propositivos formais para o terreno das políticas públicas, das ações que devem reverberar socialmente a partir da educação.

Assim sendo, acreditamos que a discussão e a aceitação da convivência na diversidade também é uma cultura a ser construída e que pode representar uma visão de como se deve pensar, planejar e organizar a educação para a melhoria da sociedade. O respeito e o reconhecimento da diversidade é um dos princípios fundamentais na construção de um sistema educacional inclusivo. Reconhecer o direito à diversidade em educação é dar respostas às diferentes necessidades educacionais que os sujeitos apresentam.

A diversidade e a cidadania são princípios que devem estar presentes na construção de um projeto educacional inclusivo, impregnando a formulação e implementação das políticas traçadas para os sistemas de ensino.

O respeito à diversidade é uma forma de garantir que a cidadania seja exercida e os vínculos sociais fortalecidos. Neste estudo, consideramos que trata-se de uma atitude política para com as diferenças de classe, gênero, etnia, opção sexual, capacidades, ou qualquer dos atributos que façam parte da identidade pessoal e que definem a condição do sujeito na cultura e na sociedade.

Acreditamos que o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito à diversidade tem a ver com direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito à participação na sociedade. Por isso mesmo, representa um grande desafio a ser enfrentado pelos sistemas de ensino na construção das suas bases político-pedagógicas.

O maior desses desafios consiste na construção de um projeto compartilhado por todos que, simultaneamente, contemple e respeite as diferenças particulares dos indivíduos. A questão que se apresenta é que trabalhamos com sujeitos diversos – e assim os queremos –; embora nas instituições, os currículos e os métodos educacionais tenham a tendência de homogeneizar e/ou padronizar comportamentos, fato que historicamente marca a educação institucionalizada. Encarar esse desafio supõe compreender que na diversidade, a variedade, a heterogeneidade e a individualização expressam fatos e desejos, representando uma essencial manifestação da liberdade necessária às instituições coletivas – como a escola. Desse modo,

> A educação não pode estar separada, nos debates, de questões como desenvolvimento ecologicamente sustentável, gênero e orientação sexual, direitos humanos, justiça e democracia, qualificação profissional e mundo do trabalho, etnia, tolerância e paz mundial. A compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade são dimensões fundamentais do processo educativo (BRASIL, 2007, p.1).

Estas considerações levam à reflexão de que a o respeito às diferenças tornam-se fundamentais no processo educativo, sendo necessário fomentar as discussões sobre o assunto e contribuir para consolidar atitudes valorização à diversidade. Desta forma, deve abranger todos os atos educacionais, desde nossa concepção e o modo como analisamos a educação, para tentar entender seus objetivos, abordar os conteúdos do currículo, os métodos pedagógicos, a organização das instituições escolares, até as bases político-pedagógicas da estrutura do sistema educacional. A partir desse entendimento, outro grande desafio a ser encarado pelos sistemas de ensino é construir uma escola que contemple as diferenças particulares dos indivíduos na coletividade.

Ao longo da história da humanidade sabemos que houve um grande avanço no que se refere à inclusão de crianças e adolescentes no âmbito escolar, e que os congressos, leis e declarações estão focados cada vez mais na possibilidade da inserção de todas as pessoas, sejam elas com deficiências ou não, na sociedade. Mas ainda são necessárias algumas transformações no que se refere às atitudes das pessoas, ou mesmo em relação à acessibilidade (adaptações das estruturas físicas que dificultam ou até mesmo impedem o acesso dos deficientes a algum local).

Assim acreditamos que a inclusão pode acontecer de fato e não ficar somente na teoria, garantida por leis e documentos que surgiram com este objetivo.

Essas transformações, necessárias para a consolidação de atitudes de respeito à diversidade, são amplamente discutidas por Reis e Silva (2011, p.10):

> Um processo inclusivo implica em mudanças, tanto no sistema quanto na escola. E, principalmente, requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças. Entende-se, então, que a inclusão é muito mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular aquele que é diferente.

As autoras ainda inda afirmam que

> Cada ser humano é único justamente pelas suas diferenças. Portanto, para efetivar a inclusão é preciso que a escola se transforme, começando por desconstruir práticas de segregação, abandonando toda forma de discriminação contra pessoas com deficiências ou contra qualquer outro aluno. As diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e, portanto, contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional (REIS E SILVA, 2011, p.11).

Estas considerações contribuem para a reflexão sobre o respeito às diferenças. Afinal, toda criança tem o direito de estar na escola com os recursos necessários para usufruir cada vez melhor do ambiente escolar, que é um espaço de convivências e trocas de experiências.

Assim sendo, a diversidade é um dos princípios básicos de cidadania e representa a efetivação do direito à diferença, criando condições e ambientes para que as pessoas possam agir em conformidade com seus valores individuais construídos sob a ótica do respeito e da igualdade.

Sob esse prisma, o professor tem papel importante como mediador do conhecimento, estabelecendo relações favoráveis a todos os alunos e, contribuindo para a inclusão, a aprendizagem, evolução e autonomia dos educandos. De acordo com Reis e Silva (2011, p. 11) o professor é um agente fundamental no processo de inclusão. Contudo, ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva. Assim, no âmbito escolar, é necessário que todas as pessoas que atuam no espaço educativo possam agir no sentido de valorizar a inclusão.

Por isso, a efetivação do direito à educação requer estratégias eficazes de enfrentamento aos desafios que se interpõem durante o processo de construção dos sistemas educacionais inclusivos. Um dos caminhos seguros na consecução desta tarefa passa pela formação dos profissionais docentes, para que o novo paradigma torne-se realidade na vida das

pessoas. Para tanto, a importância do professor no trabalho educativo e inclusivo é primordial. Ele é o profissional responsável por garantir o direito dos indivíduos a receberem as condições necessárias para o desenvolvimento cognitivo e socialização dos mesmos.

A autonomia dos docentes se mostra importante em todos os níveis desse processo, desde as questões da escola frente ao governo na busca do oferecimento de formação continuada, até o desenvolvimento do pensamento reflexivo de cada aluno. Assim, ressaltamos que por meio desta autonomia, os professores possam desenvolver projetos e atividades que contemplem a questão da diversidade, atuando nas especificidades de cada educando, respeitando e contribuindo para a formação de uma sociedade mais igualitária.

Para Reis e Silva (2011, p. 11), somente a formação acadêmica não é suficiente para o desenvolvimento de competências que garantam o sucesso de uma prática pedagógica que contemple princípios inclusivos. As competências para uma gestão inclusiva só poderão ser adquiridas por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva. A formação do profissional docente não deve se restringir e nem tampouco extinguir-se na formação inicial. O professor é um profissional que deve estar sempre em formação para atender as diferentes necessidades educacionais da atualidade.

Sob este aspecto, Reis e Silva (2011, p. 14) afirmam que:

> As mudanças na formação de professores precisam proporcionar um preparo que atenda questões teóricas, práticas e metodologias capazes de efetivar a inclusão escolar. Tendo em vista que esse novo paradigma de educação traz a valorização das diferenças, sendo preciso respeitar o indivíduo como um ser único, princípio que força aos professores a abolição de toda forma de homogeneidade em suas práticas.

Nesse sentido, mudanças no campo da formação docente para a educação inclusiva podem contribuir de maneira significativa para que as transformações no campo do atendimento à diversidade aconteçam nas escolas, e que, experiências bem-sucedidas não sejam mais exceções no nosso cenário educacional e sim a norma de uma educação democrática.

Dessa forma, acolher a diversidade de indivíduos e contar com professores e demais profissionais da educação, preparados para a escola inclusiva é uma das funções da educação na atualidade. Frente a esta questão, entende-se a urgência e a necessidade de rompermos com "velhos paradigmas de uma educação padronizada e com a visão homogênea de alunos classificados segundo padrões de normalidade. Romper com o modelo de educação que segrega e exclui aqueles que não se enquadram aos padrões da sociedade" (REIS e BARRETO, 2011, p. 20).

Sendo assim, cabe a todos fazermos parte do processo de inclusão das pessoas com deficiência não só na vida escolar, mas também na sociedade de forma geral, contribuindo com um avanço significativo dessas pessoas como participantes ativos do meio em que vivem.

O professor como um ser ativo, não pode esquecer que as diferenças existem em todas as relações interpessoais, mas que é possível, mesmo com obstáculos, formar pessoas e obter êxito na sua vida pessoal e profissional.

Afinal, o relacionamento das crianças com deficiências na classe regular pode ser um "passo" para formar uma sociedade mais inclusiva, uma vez que, antes de ter necessidades educativas especiais essas crianças são seres humanos dotados de inúmeras possibilidades e com um grande potencial a ser trabalhado e considerado.

Assim, entendemos que a deficiência não se constitui como doença ou invalidez e as políticas sociais, destinadas a este grupo populacional, não devem se restringir às ações de caráter clínico.

Nessa perspectiva, é preciso que na formulação e implementação de políticas educacionais sejam assegurados os meios necessários para que a escola possa tornar-se um espaço de convivência, de construção de vínculos sociais positivos e de reafirmação de direitos. Por isso, a escola é desafiada a ressignificar sua função social, ou seja, construir uma práxis educativa compreendendo a sua complexidade e partindo do princípio de que todos são sujeitos de direitos.

Considerações finais

Esta pesquisa constituiu-se num instrumento de reflexão para os profissionais da educação sobre os desafios postos pela sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito à diversidade humana e ao pluralismo cultural. Acreditamos que a reflexão sobre a diversidade, seja o ponto de partida da nossa caminhada rumo a transformações conceituais e práticas educativas, a fim de garantir educação para todos, por meio de aprendizagens efetivas que garantam a permanência do aluno e, consequentemente, seu sucesso escolar.

No entanto, a escola vem demonstrando grande dificuldade para atender esta diversidade humana, uma vez que ainda conserva concepções e práticas pautadas em tendências pedagógicas que acreditam no processo de aprendizagem homogeneizado, padronizado e renegam a diversidade.

Portanto, a construção do conhecimento na educação contemporânea deve ocorrer coletivamente e estar voltada para questões que contemplem as diferenças e a diversidade

humana, que compõe a escola. Para isso, acreditamos ser necessário incluir questões a serem discutidas e refletidas nas escolas, tais como: etnia, raça, gênero, classe, sexo, entre outras, valorizando todo o conhecimento que os diferentes grupos trazem para a sala de aula, enriquecendo muito mais o ensino e a aprendizagem, onde, infelizmente ainda acabam despercebidos ou ignorados.

É de extrema relevância que a escola, especialmente a pública, reconheça as diferenças, valorizando as especificidades e potencialidades de cada um, reconhecendo a importância do ser humano, lutando contra os estereótipos, as atitudes de preconceito e discriminação em relação aos que são considerados diferentes dentro da escola.

Por fim, este estudo não tem a pretensão de encerrar o assunto e mostrar-se como um único caminho a ser seguido, mas pretende ser visto como uma porta que se abre para a discussão e reflexão, por uma prática mais humana.

Referências

1. BARRETO, Claudia S. G.; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade.** Polyphonía, v. 22/1, jan./jun. 2011

2. BRASIL. MEC. UNESCO (Espanha). **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

3. _____. **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: SECAD/MEC, 2007.

4. FONTES, Rejane de Souza; GLAT, Rosana; PLESTCH, Márcia Denise. **Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino.** Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã. UNIGRANRIO **Editora, Rio de Janeiro, p. 13-30, nov., 2006.**

5. PIERUCCI, Antonio Flávio. **Ciladas da diferença.** São Paulo: Editora 34, 1999.

6. REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente:** uma interface possível. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

7. REIS, Marlene Barbosa de Freitas: SILVA, Lívia Ramos de Souza. **Educação inclusiva: o desafio da formação de professores.** REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas. V. 3, n.1 – março de 2011 – p. 07-17.

Poster 15

CRECHE OU EDUCAÇÃO INFANTIL? A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM BEBÊS

Dulciane da Costa Lustosa
Curso de Especialização em Educação Infantil –FE -UFG
Dulcelustosa2015@hotmail.com

Introdução

As creches surgiram na década de 70, quando as mulheres ganharam espaço no mercado de trabalho, com a finalidade de cuidar das crianças filhas de trabalhadoras, que não tinham com quem deixá-las. Mediante essa nova demanda o sistema educacional público brasileiro, se viu forçado a acolher as crianças menores, e até mesmo os bebês, priorizando os cuidados referentes à saúde e alimentação das mesmas, reforçando o caráter assistencialista historicamente já constituído.

Esta situação se perpetuou por vários anos até a constituição de 1988, que reconheceu a criança como cidadã de direitos, desencadeando a criação de outras leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8.069/90, que regulamenta os direitos das Crianças e dos Adolescentes; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, que estabelece a Educação Infantil, como a primeira etapa do Ensino Básico, atribuindo um caráter educacional, aos serviços prestados nas creches.

A partir daí, o conceito de Educação Infantil começou a ser pensado; assumindo a integração entre o cuidar e o educar, pois não se pode dizer que basta atender as necessidades físicas de um bebê para que ele cresça saudável afinal, não é constituído apenas do aspecto biológico, mas também psíquico emocional e social. ORTIZ e CARVALHO (2012) afirmam que é preciso ocupar-se do Bebê, atribuir significados, responder as suas primeiras demandas, ter expectativas sobre suas ações e reações e situá-lo na cultura por meio daqueles que cuidam dele.

Problema

Durante muito tempo, a educação das crianças pequenas foi deixada de lado, bastando que fossem cuidadas e alimentadas; no entanto, nos dias atuais o sistema público de educação, as reconhece em sua cidadania garantindo-lhes o direito a qualidade de vida. Neste contexto, as interações entre os bebês e as educadoras por meio das brincadeiras, são consideradas de suma

importância para se educar com qualidade. Como afirma OLIVEIRA (2012) "O professor tem um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças, tanto quanto na escolha de atividades produtoras de desenvolvimento".

É evidente que no trato com bebês, trabalha-se, o contato físico em atividades voltadas, à higiene e alimentação, o que não significa que não haja aprendizagem; ao contrário, estudos relacionados a técnicas corporais deram um novo sentido ao cuidar; como nos afirma Focault apud GUIMARÃES (2008):

> Com base na cultura Greco-Romana, o cuidado de si se constitui no modo pelo qual a liberdade individual e cívica foi pensada como ética, ou seja, o cuidado é compreendido como modo de conhecer a si, estranhar e questionar verdades auto-evidentes no movimento e de também conhecer o outro e cuidar do outro.

Nesta afirmação compreendemos que é na rotina da creche que a criança começa a se perceber como sujeito. Enquanto dialoga com o movimento, desenvolve iniciativas aprendendo a conhecer a si mesmo, e ao outro. Neste sentido o presente trabalho propõe, analisar as ações pedagógicas, com os bebês, com enfoque na indissociabilidade entre o cuidar e o educar; trazendo o seguinte questionamento: Como o cuidar e o educar pode ser concretizado na prática pedagógica? E quais os benefícios dessas práticas no processo de formação do bebê?

Objetivos

Pesquisar e estudar autores que possibilitem o embasamento da indissociabilidade entre o cuidar e o educar e problematizar a importância das Práticas educativas na Educação Infantil com os bebês.

Metodologia

Sabe-se que cuidar e educar constitui a base do trabalho na Educação Infantil, partindo desta prerrogativa o artigo apresentado, visa conhecer essas esferas, através de um levantamento bibliográfico, pautado na legislação em vigência e em teóricos que debatem o assunto em questão. Também foram realizadas experiências de campo, para analisar o objeto em todas as suas especificidades. Esta pesquisa utilizou uma metodologia pautada no materialismo histórico dialético, que compreende a realidade, como o resultado de uma construção histórica e social do sujeito.

Resultados

Visando contribuir para melhor compreensão do tema, foi realizada a pesquisa no CMEI Sinhazinha Vila Galvão; que possui 02 agrupamentos de bebês, com crianças de 0 a 2 anos,

tendo em média 20 crianças cada um. O Berçário que atende crianças de 6 meses a 1 ano e meio, realizou várias atividades interdisciplinares de artes, música, linguagem oral e escrita durante todo o semestre, além dos cuidados corporais e afetivos que integram parte constante de sua rotina diária.

Um exemplo de atividade pedagógica realizada foi à confecção do Livro, com imagens de animais que recebeu o título de: Berçário em ação. Os bebês construíram, com ajuda das educadoras, uma página de cada vez. Primeiro pintaram figuras de animais variados (jacaré, elefante, gato, sapo), com o dedinho embebido em tinta guache não tóxica. Para cada bicho apresentado cantaram uma canção que ilustravam as suas características, auxiliando o processo de assimilação e memória dos conteúdos.

As figuras foram então carimbadas no TNT e coladas na cartolina contendo também a letra da música trabalhada. Ao término da atividade, as crianças iam sendo encaminhadas para o banho, enquanto as paginas eram fixadas na parede onde podiam visualizar e reconhecer o seu trabalho. Todo o processo foi registrado passo a passo através de filmagem. No início algumas delas se mostraram desconfiadas, mas logo se familiarizaram com o equipamento e faziam questão de serem filmadas.

Uma vez pronto, o Livro foi apresentado a todos em um evento interno da instituição. Eles também puderam assistir ao vídeo de criação, e se maravilharam juntos. A turminha do Berçário se mostrou bastante empolgada durante a apresentação, demonstrando uma boa socialização com as outras crianças, e uma resposta positiva as atividades propostas.

Outro exemplo foi a atividade do agrupamento 1 A com crianças de 1 ano e sete meses a 2 anos, que durante o Projeto "Eu e meus amigos", montaram a centopéia da amizade. Essa atividade foi iniciada após o momento do banho. As educadoras fotografaram cada uma das crianças, em seguida eles mesmos foram colando a foto com seu nome nas partes da centopéia.

Durante o processo as fotos eram espalhadas na frente delas, ao ser chamado, o bebê era desafiado a achar a sua foto sozinho possibilitando o seu auto- reconhecimento, só então ele poderia colar na centopéia. Em seguida foram feitas varias perguntas que exigiam a identificação dos outros colegas. O resultado foi ótimo, percebeu-se que a turma deu um grande avanço no processo de desenvolvimento de sua autonomia.

Conclusões

Pode-se concluir que desde bebês as crianças possuem vontade própria e são capazes de expressá-la por meio de gestos e sons. Diferente dos serviços ofertados na "antiga" creche, onde

as monitoras não possuíam formação, primando apenas os aspectos relacionados à saúde; a professora que atua na Educação Infantil, deve estar atenta aos sinais emitidos pelas crianças a fim de que possa interpretá-los corretamente, de maneira a garantir um trabalho de qualidade, proporcionando as condições necessárias ao seu desenvolvimento.

Sabe-se que a palavra cuidar se origina de dois vocábulos latinos: cogitare (está associada ao sentido de pensar e imaginar) e curare (sentido de tratar de). Cuidar, portanto, pode ser definido conforme GUIMARÃES (2008) "[...] Pensar naquilo que se cuida, estar atento ao objeto do que se cuida; também, no sentido de desvelo, solicitude o esmero". Pode-se entender que cuidar não envolve só habilidades técnicas, mas atenção, reflexão, contato, levando em conta o aspecto emocional, que envolve carinho, e atenção ao outro.

O Desafio da Educação Infantil é conhecer o universo das crianças de modo a estabelecer a relação entre a saúde e os processos de aprendizagem dos pequeninos considerando seus aspectos históricos, sociais, afetivos e psíquicos, primordiais para o desenvolvimento humano. Dessa maneira, pode-se favorecer a garantia e o uso de seus direitos atendendo as suas necessidades, e conduzindo – os ao exercício de sua cidadania.

Correlacionando, os conhecimentos teóricos estudados a realidade observada, pode-se afirmar que as atividades pedagógicas em sala, se fazem necessárias, pois proporcionam inúmeras contribuições individuais e sociais como: autoconfiança, cognição, criatividade, socialização entre outros; comprovando assim, que a Educação Infantil, é a uma etapa muito importante da educação Básica, devendo ser valorizada e amparada tanto pelo poder público quanto pela sociedade.

Referências

1. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
2. _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei no. 8069, de 13 de julho de 1990.
3. _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no. 9394. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
4. GUIMARÃES, Daniela. Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. Tese (doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
5. LOPES, Josiele Aparecida; KLOSSOWSKI, Elenice Holm, UJIIE, Nájela Tavares. Cuidar e Educar. 2012.
6. NISTA PICCOLO, Vilma Lení e MOREIRA, Wagner Wey. Corpo em Movimento na Educação Infantil. São Paulo: Telos, 2012.
7. OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org). O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta 2012.Várias autoras.
8. ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Tereza Venceslau de. Interações: ser professor de Bebês – cuidar, educar e brincar uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

Poster 16

ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA-FIC/PRONATEC DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Andréia Ferreira dos Santos
Faculdade de Educação – UFG
Bolsista CNPq
andreia.ufg@gmail.com

Profª Drª Maria Emilia de Castro Rodrigues
Faculdade de Educação - UFG
me.castrorodrigues@gmail.com

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental (Proeja-FIC) foi criado pelo governo federal, através do Decreto 5.840/2006, com o objetivo de integrar a Educação Básica (EB) com a Educação Profissional (EP), visando "[...] contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural dos jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental. Assim, essa nova possibilidade educativa considera as especificidades do mundo do trabalho, mas não se restringe a elas" (BRASIL, 2007, p. 20). O referido Decreto estabelece que o Programa pode ser desenvolvido nos sistemas estaduais e municipais de ensino, bem como em entidades educativas mantidas pelo sistema S.

Diante dessas possibilidades de oferta, iniciou-se em Goiânia no de 2010 uma experiência do Proeja-FIC, que é fruto da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Essa primeira experiência começou com uma turma do curso de Auxiliar de Cozinha, desenvolvida inicialmente na Escola M.T.I.J.N.M no período noturno para os alunos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), que diferentemente do restante do país não se chama EJA. Esta diferença de EJA para EAJA decorre da presença de muitos alunos adolescentes em sala de aula, que buscam o ensino noturno cada vez mais cedo porque precisam começar a trabalhar. Para que essa primeira experiência acontecesse a SME de Goiânia disponibilizou sua estrutura física juntamente com os professores da EB, e o IFG disponibilizou os profissionais da EP para a realização do ensino específico.

Dois anos depois essa primeira turma se formou obtendo uma avaliação satisfatória, com pouca evasão e a maioria dos alunos conseguiu concluir o curso, de modo que grande parte deles seguiu estudando no Proeja do IFG, em nível médio. Assim, esta experiência foi renovada e estendida para mais nove escolas da SME, contando agora com o financiamento do Programa

Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), assim a experiência passou a denominar-se Proeja-FIC/Pronatec. Todavia, cabe ressaltar que os princípios que orientaram essa experiência inovadora de integração da EB com a EP, foi desde o início os princípios do Proeja-FIC, cujo objetivo é proporcionar aos alunos da EJA uma formação humana e integral, de modo que possam concluir o ensino fundamental com uma qualificação para o mundo do trabalho, e principalmente, possam dar continuidade aos estudos. Ao contrário do Pronatec que oferece cursos aligeirados e totalmente desvinculados de uma formação continuada. Nessa expansão para mais nove escolas, além da SME de Goiânia e do IFG, o Proeja-FIC/Pronatec, contou nesse momento com mais uma parceiro: a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), que ficou encarregada de realizar a formação dos profissionais envolvidos com o desenvolvimento do Proeja-FIC/Pronatec.

A proposta de formação humana e integral desenvolvida pelo Proeja-FIC/Pronatec, pressupõe uma educação omnilateral, capaz de desenvolver nos alunos várias condições dentre elas física, mental, estética e lúdica. Segundo Frigotto (1996) estas condições devem satisfazer as "[...] múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana" (p.31-32), segundo o autor a intenção desta ampla educação é criar condições para os alunos perceberem que também são sujeitos criadores de cultura, produtores de conhecimentos, compreendendo que a vida não é algo estático, pronto e acabado, tendo desta forma condições de intervir para mudar a realidade na qual estão inseridos.

Para cumprir com este objetivo e alcançar esta formação integral, o Proeja-FIC/Pronatec busca romper com a dicotomia, entre a formação geral e a formação específica, historicamente tão presente na organização dos conteúdos curriculares. Assim, os conteúdos do processo de ensino e aprendizagem das escolas que desenvolveram a experiência do Proeja-FIC/Pronatec, foram organizados por meio do currículo integrado, o qual segundo Lotterman (2012) faz parte de uma concepção de educação que deve contemplar "[...] todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana" (p. 21). Segundo o autor esta organização é uma visão progressista da educação, pois nela não haverá a separação entre os conhecimentos historicamente sistematizados que a escola deve ensinar, e os conhecimentos que o aluno adquire "[...] no cotidiano das suas relações culturais e materiais" (Idem).

Dessa forma, as dez escolas que participaram da experiência do Proeja-FIC/Pronatec organizaram seus currículos a partir de eixos temáticos, sempre fazendo previamente uma

escuta aos educandos, através de questionários, plenárias e observações em sala de aula, para conhecer os temas de interesse dos alunos e advindos da sua realidade, a partir dos quais seriam organizados os conteúdos científicos que deveriam ser ensinados. Pois de acordo com Freire (1987), "[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, [...]" (p. 49).

Assim, este trabalho é referente a pesquisa desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) no período de 2013/2015, que teve como objetivo acompanhar e avaliar a construção do currículo integrado na EJA, em escolas da SME de Goiânia, no curso do Proeja-FIC/Pronatec, à luz do referencial de Paulo Freire. Nesse sentido fizemos o acompanhamento e a avaliação desse processo de construção do currículo integrado, visando contribuir com a sistematização dos dados para o enriquecimento do acervo sobre a EJA em Goiás. Trata-se de um estudo de caso, em que fizemos a observação, o registro, a sistematização e a análise da formação continuada dos orientadores formadores e de professores do Proeja-FIC/Pronatec que ocorreu na FE/UFG, e *in loco* em uma escola da SME de Goiânia, com o acompanhamento da práxis educativa; análise documental e de questionários e entrevistas aplicados aos educandos, educadores e outros profissionais da escola.

Teoricamente pautamo-nos, entre outros, no referencial freireano, marxiano e vygotskyano na análise dos dados. No desenvolvimento dessa pesquisa Pibic, acompanhamos, na FE/UFG nos anos de 2013 e 2014, a formação continuada dos orientadores formadores, dos professores pesquisadores representantes de cada uma das dez escolas que desenvolveram a experiência do Proeja-FIC/Pronatec na SME de Goiânia. No primeiro semestre de 2015, não havia a presença dos formadores, assim, demos continuidade ao acompanhamento da formação dos professores pesquisadores, dos coordenadores, apoios das Unidades Regionais de Educação (URE's), e *in loco*, a formação continuada dos professores, os planejamentos pedagógico, que são momentos fundamentais para a construção do currículo integrado, bem como o desenvolvimento das aulas compartilhadas na Escola M.T.I.J.N.M, a fim de verificar como se dava a realização do currículo integrado nesta escola.

O Proeja-FIC/Pronatec ao integrar a EB com a EP no ensino fundamental contribuiu para que os educandos atribuíssem maior significado a esta etapa de ensino, percebendo assim as melhorias em sua qualificação de forma que despertassem o interesse em dar continuidade aos seus estudos. O desenvolvimento do currículo integrado, partiu do entendimento que uma

formação integral é um direito de todos os trabalhadores, e a sua construção com a participação dos educandos contribuiu para romper com a visão tradicional de ensino, na qual eram meros receptores. A experiência do Proeja-FIC/Pronatec, na EAJA, atendeu aos alunos que não puderam frequentar a escola ou tiveram que abandona-la para trabalhar e garantir a sua sobrevivência. Nas escolas participantes dessa experiência verificou-se que o número de evasão foi menor em relação as outras turmas da EAJA.

Todavia, mesmo diante dos resultados positivos alcançados com a experiência do Proeja-FIC/Pronatec, houve desde o início problemas de gestão e repasse dos recursos do governo federal por parte do IFG, o qual era responsável pela contratação do pessoal do ensino profissionalizante e aquisição de materiais de consumo para o desenvolvimento dos cursos nas escolas. Estas dificuldades acirraram-se e culminou com o fim da parceria do IFG, que decidiu sozinho fazer o encerramento do Programa, sem discutir com as instituições parceiras as razões de tal atitude. A partir desse momento a SME de Goiânia buscou diversas vezes, através de reuniões, por um entendimento com o IFG, porém sem obter sucesso até o presente momento.

Referências

1. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Proeja*: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Formação Inicial e Continuada/Ensino
2. Fundamental. Documento Base. Brasília, novembro, 2007.
3. _____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.
4. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
5. FRIGOTTO, Gaudêncio. A crise do capitalismo real. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1996.
6. LOTTERMAN, Osmar. *O Currículo Integrado na Educação de Jovens e Adultos*. Mestrado em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Ijuí-RS, 2012. Disponível em: http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1855/Osmar%20Lottermann.pdf?sequence=1, acesso em: 04/08/2014.

Poster 17

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA PÚBLICA: UMA LEITURA À PARTIR DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Ana Carolina Fernandes de Paiva
Faculdade de Educação/UFG
carol_fernandes-@hotmail.com
Núbia Souza Barbosa Ribeiro
Faculdade de Educação/UFG
nubiasbr@outlook.com

A seguir traremos o esboço, de uma pesquisa realizada com quatorze (14) docentes da Rede Municipal de Ensino[269], da cidade de Goiânia, referente à disciplina de núcleo livre Formação de Professores e Profissionalização Docente: um estudo introdutório, cujo objetivo foi elaborar uma análise a respeito da representação social docente no ensino público municipal.

Inicialmente, a partir da análise dos dados coletados da pesquisa foi possível apreender que todos os entrevistados são mulheres, sendo comum a feminização do magistério. Segundo Vianna (2001) a atuação das mulheres na docência não é atual, e sim provém de todo um contexto histórico. Esse processo de feminização do magistério é associado às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial, as relações escolares com os estereótipos do gênero, estratificação sexual da carreira docente, e ao estereótipo pelo fato de que a mulher deve possuir o sentimento materno, ser mais dócil etc., ela deve possuir uma posição inferior à do homem na sociedade.

No que se diz respeito a formação inicial e continuada das professora entrevistadas, a pesquisa revelou que seis (6) das entrevistadas são graduadas, outras seis (6) possuem especialização, duas (2) são mestres e nenhuma possui doutorado. Acreditamos que a maioria preocupa-se com a formação continuada, que visa trazer melhorias na formação do professor e do trabalho desenvolvido nas escolas.

Pudemos identificar um fator positivo no que se refere a todas as professoras entrevistadas terem formação em licenciatura, pois tem como objetivo formar o professor. Foi possível perceber ainda, que treze (13) das professoras são graduados na rede pública. Isso demonstra que a procura pelas universidades públicas é maior, pois ela permite ao aluno um nível mais profundo de formação.

[269] Dos profissionais entrevistados, apenas um (1) estava na Rede Municipal de Educação por meio de contrato especial.

Como 31% dos professores tem a maior carga horaria na escola, isto é, 5 professoras e 29% fazem 30h, que são 4 professores. É possível perceber que a maior parte das professoras possui uma grande carga horária dentro da escola. De acordo com Veiga (2008), a docência se caracteriza como uma atividade profissional complexa. Essa complexidade, se dá por vários fatores, como o próprio trabalho multifacetado (cabendo ao docente realizar várias funções), a desvalorização da profissão. Tais profissionais que apresentam carga horária em outras instituições, explicam-se, justamente por essa desvalorização anteriormente citada, principalmente pelos baixos salários. Não assegurando, ainda, que o docente tenha uma reflexão sobre a sua pratica dentro de sala de aula.

De acordo com os dados, 29% das entrevistadas atuam na educação infantil, 43% no ensino fundamental, 14% no ensino médio, e 14% em outras áreas como, coordenação, diretoria e gerencia em instituições.

Perguntamos às professoras em que área de conhecimento atuavam. A maioria das professoras entrevistadas, responderam que atuam na área de ciências humanas (Geografia, História, Sociologia). Outras professoras, responderam que atuam no ensino de línguas (Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol). As demais professora atuam nas áreas de exatas com a Matemática, de Artes, e de Ciências Naturais, e ainda, trabalham na coordenação, ou no apoio à Educação Infantil.

Neste ponto, destacamos um aspecto importante, apenas uma professora respondeu atuar na área da sociologia, e sua formação, é na área de história. Percebemos o "não-lugar" de importância das Ciências Humanas na prática escolar. Sociologia parece ser considerada muito mais como complemento do que como área do conhecimento fundamental para a formação. (MASCARENHAS, 2007).

Dadas às entrevistas 36% das professoras disseram ter amor a profissão como motivo pelo qual escolheu a docência, o que critica Campos (2010), pois a profissão docente precisa ser reconhecida como "profissão" e não como vocação, o que na entrevista apareceu como 29% das professoras entrevistadas.

No decorrer das entrevistas questionamos sobre o que entendem que é ser um professor no tempo presente. Das respostas dadas pelas professoras, surgiram os seguintes discursos: "*É ser tudo: Pai, mãe e professor*"; "*É poder formar cidadãos críticos*"; "*É amar sua profissão, já que são tantos os desafios nela encontrados*"; "*É saber enfrentar barreiras com sorriso no rosto*"; "*É saber ensinas e inovar, visando às culturas e tecnologias*".

Dando continuidade à pesquisa, perguntamos quais são os limites enfrentados pelas professoras, a maioria respondeu que o maior limite é a baixa remuneração, seguido de desinteresse por parte dos alunos e dos pais, com o processo de formação; a estrutura física das instituições escolares; os recursos materiais, ou melhor, a falta deles; a falta de profissionalismo dos colegas de trabalho e da gestão; a sobrecarga de trabalho.

De acordo com a análise empírica dessa pesquisa podemos perceber que 43% das professoras entrevistadas dizem ter esperança de um mundo melhor por meio da educação, o que representa uma contradição, já que também pudemos perceber o pessimismo diante da atuação profissional e sua respectiva valorização.

Assim, partindo das análises reflexivas dos questionários, identificamos que os professores pesquisados compreendem o seu trabalho docente como uma prática amorosa, o que nos leva a refletir questões como: gênero, desvalorização profissional, formação inicial e continuada, bem como sua posição enquanto formador crítico-reflexivo da sua prática docente e da formação de seus alunos. Portanto, defendemos uma formação pautada na *práxis*, em que o professor repense constantemente o seu fazer pedagógico e seu papel político cotidiano. Ao final, tendemos a acreditar que desse modo teremos profissionais que se posicionem politicamente como sujeitos/professores assim como formadores de pessoas que sejam capazes de exercer sua cidadania na sua amplitude.

REFERÊNCIAS

1. CAMPOS, Magaly Robalino. Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. *In: ____. BALZANO, SÔNIA (Org.). O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília: CONSED/UNESCO, 2007.
2. CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *In: ____. Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade*. Salvador, v. 17, nº 30, p. 17 – 31, jul/dez, 2008.
3. HYPOLITO, A. L. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *In: ____. Revista Teoria e Educação*, n. 4, 1991. P.3-21
4. MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. "Pressupostos teórico-metodológicos do ensino de ciências humanas." *In: ____. MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém (org). As ciências humanas no ensino básico. Goiânia: UCG, 2007.*
5. VEIGA, Ilma P. Alencastro. Docência como atividade profissional. *In: ____. VEIGA, Ilma P. Alencastro; D´AVILA, Cristina Maria. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.
6. VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *In: ____. Cadernos pagu* (17/18) 2001/2: p.81-103.

Poster 18

ESTADO E DIREITO: UMA RELAÇÃO IDEOLÓGICA.

Anário Dornelles Rocha Junior
Universidade Federal de Uberlândia
anariojr@hotmail.com

Introdução

Têm-se clareza de que a realidade não se manifesta apenas ou simplesmente por meio da ideologia, mas que esta se constitui em um referencial que deve ser considerado quando se quer analisar a realidade social, tendo em vista que gera uma ação na inserção de certa visão de mundo e de sociedade.

A ideologia é dinâmica porque possui ligações com o modo de organização social e se articula a realidade constituída de explicação e legitimação do modo de pensar dominante de uma dada sociedade. Ressalta-se, porém que refletir acerca da ideologia não é um tema fácil, tendo em vista os vários conceitos e significados historicamente construídos ou em construção, a partir da dinamicidade da própria vida e/ou de sua presença em diferentes lugares da vida cotidiana num determinado contexto social.

Diante disto, pode se afirmar que a ideologia ou as teorias sociais não estão desvinculadas do modo de vida do sujeito e da sociedade em que vive, ou, como diz Lowy, "não há história pura sem ideologia". Além disso, Newton Duarte defende que a ideologia pensada sob a forma de ilusão não deve “ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade” (2008, p. 12). Para ele deve ser ao contrário, é necessário que se compreenda o papel exercido pela ilusão “na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária” (2008, p. 12).

Nesse entendimento que o presente artigo será direcionado, tendo como objetivo compreender a relação entre Estado e Direito e sua relação com a ideologia por meio de um levantamento bibliográfico, a partir de contribuições e elementos de autores marxistas.

Estado, Ideologia e Direito.

Entender a formação do Estado e sua organização social por meio dos poderes torna-se elemento essencial para compreender a realidade política e jurídica atualmente. Alaôr Alves (1987, p. 300) disserta que o Estado faz relação de poder entre a sociedade civil e a sociedade política e inúmeras vezes o poder estatal modifica a sociedade e concomitantemente o modo de

vida da população. Nesse contexto, a classe dominante usa da lei para delimitar a sociedade fazendo com que o legal apareça para o homem como legítimo, justo e bom.

Ao analisar o direito no modelo de Estado capitalista, Alves (1987, p. 311). alerta que "O Direito formalmente considerado se apresenta de maneira ideológica como o único Direito existente, pleno e bastante por si mesmo, estabelecido por decisão estatal e sob a forma de coerência sistemática". Neste conceito, fica claro que mesmo numa sociedade profundamente desigual e injusta o direito trata todos os sujeitos como se fossem iguais, com as mesmas garantias e deveres, cabendo ao Estado assegurar a efetivação deste princípio a todos.

O Estado como instituição soberana e legítima deve mediar os conflitos em torno do poder individualizado, desarticulando o poder da pessoa do chefe do órgão, prevalecendo a supremacia do interesse da coletividade. No entanto, "decisões e autoridades políticas fundamentam-se numa ordem jurídica, mas também alimentam-se dos interesses, das ambições e ideologias onde as forças políticas se encontram" (GILES, 1985, p. 15).

Em decorrência da acessibilidade aos bens e aos direitos, o Estado torna-se ente mediador das relações, uma forma autônoma, separado de interesses particulares e gerais e ao mesmo tempo atua de forma ilusória. Concomitantemente, Chauí aduz que

> o Estado aparece como a realização do interesse geral (por isso dizia que o Estado era a universalidade da vida social), mas na realidade ele é forma pela qual os interesses da parte mais forte e poderosa da sociedade (a classe dos proprietários) ganham a aparência de interesses de toda a sociedade. (2001, p. 77)

Diante disto, percebe-se que o Estado parcial nas relações dos interesses gerais da sociedade, tendo em vista que existe uma relação direta aos interesses da classe dominante, reforçando a contrariedade da supremacia do interesse público sobre o privado, ou seja, quando o Estado atende interesses particulares, são esses interesses que irão delimitar as relações, predominando os interesses de poucos em face ao interesse público, utilizando tal mecanismo por meio das leis.

Para Alves (1987, p. 16) o Estado, na sociedade capitalista "é produto e, ao mesmo tempo, garantia das relações sociais capitalistas de produção". Esclarece ainda que na atual fase do capital monopolista,

> o Estado amplia sua intervenção sobre a sociedade não só para atender às necessidades diretas do capital, mas também para assumir interesses das classes subalternas, com o objetivo de assegurar a reprodução adequada da força de trabalho, em níveis compatíveis com as exigências da economia e da cultura em determinada época e lugar.

Nesta concepção o Estado representa as relações estruturais políticas, sociais e econômicas, portanto, apresenta uma forma jurídica-política associada às relações de classes e de conteúdo social e econômico de interesse de classe. Assim, segundo Alves:

> o Estado não aparece diretamente como expressão dessa contradição, mas, ao contrário aparece como forma política promotora de coesão social, como forma que busca o interesse coletivo, a harmonia e a ordem, conceitos estes expressos no singular gramatical cujo objetivo é disfarçar ideologicamente, sob o manto do abstrato indiferente ou da neutralidade universal, exatamente uma determinada harmonia, uma específica ordem, a ordem capitalista de produção. (1987, p. 223)

Pode-se concluir que o Estado não revela a sua verdadeira aparência acerca da ação social, mas a ideologia (jurídica) dominante reforçando a reprodução da força de trabalho, vinculado na manutenção ao sistema de circulação de produtos, mercadoria e serviços que vão além das necessidades individuais, perpetuando o sistema da mais-valia. Os aspectos jurídicos (Leis) acabam por sedimentar tais interesses, sob o princípio da igualdade (idealizada) dos sujeitos.

Para compreender a finalidade e os efeitos do direito neste tipo de modelo social, Muchen (2004, p. 20) descreve que:

> o Direito apresenta-se, formalmente, como manifestação volitiva da classe dominante que se erige em lei, entendida essa última em sentido amplo, lei constitucional e ordinária, lei formal e material, tal como atos normativos, originários, e decisórios, resolutivos ou sentenciadores e política pública, oriundos de órgãos e entidades do Estado.

É pela condição formal normativa que o Estado de direito demonstra uma igualdade falseada entre os sujeitos na legislação. Por meio do ordenamento jurídico o Estado se apresenta como neutro, controla comportamentos, impõe valores e regula a própria pessoa. Por essa razão, todo juiz, o legislador e político são partidários e todo julgamento é tendencioso, a lei pré-antecipa ao fato, a independência entre os poderes é falsa, entre outros fatores de ordem moral. E, assim, o Estado se oculta "mediante a reprodução ideológica, cujo efeito é promover o desvio da crítica social, exatamente para reforçar a aparência ilusória de um puro engano subjetivo" (ALVES, 1987, p. 286).

O direito, em face das contradições sociais e sua falsa neutralidade, faz com que a jurisdição e suas várias imagens, realizam em si uma legitimidade na regulação, controle e coesão da sociedade em seu todo. Todos os sujeitos são iguais e universais perante a lei. Em sua aparência o mundo jurídico está completamente e por inteiro posto aí diante de nós, atual e potencialmente, como racional em si e por si, construído e construível plenamente pela práxis

social consciente, como um objeto que se pode dominar totalmente ou quase totalmente pela vontade. (ALVES, 1987, p. 310)

Como se observa, estamos de frente ao caráter ideológico do Estado em face do processo de naturalização jurídica, de uma aparente redução imaginária das diferenças e estruturação burocrática do Estado, da abstração da ação administrativa e dos procedimentos legais, buscando recriar o real por meio da instrumentalização social do saber e prática jurídica e o acesso a educação. Mesmo que exista essa diferenciação, o sujeito de direitos na ideologia realiza-se como possuidor da igualdade e liberdade de forma ampla e igual perante a lei. No entanto, deve-se atentar que é pela economia que há desigualdade social acerca da liberdade e igualdade, e que o Estado realimenta a dinâmica reprodução do capital.

Pelo direito se resguarda a aparência legitimadora do poder de Estado e os interesses da classe dominante em face do desenvolvimento das forças de produção na constituição basilar da economia do desenvolvimento social. Segundo Alves:

> a racionalização jurídica desempenha um papel importante no processo de dissolução ideológica dos conflitos estruturais de classes, condição para a hegemonia burguesa, ao perfazer a noção prática de "sujeito de direito" como fundamento jurídico da ação livre do indivíduo que prevê a possibilidade de realizar contratos no âmbito das relações sociais. (1987, p. 328)

A ideia de plenitude da liberdade e igualdade para o sujeito na órbita do direito universal é essencial para manutenção da ordem social. Na realidade concreta as contradições são claras em relação a ordem jurídica formal. A desigualdade social é real e as normas jurídicas são ideais e deslocadas dos verdadeiros elementos da realidade. A igualdade entre os sujeitos está apenas na abstração normativa, a qual, aparentemente, busca equilibrar as diferenças entre os sujeitos economicamente desiguais, o que só tem ampliado ainda mais as desigualdades reais (ALVES, 1987, p. 329).

Nesse sentido, a legislação deve tratar os iguais de forma igualitária e os desiguais de forma desigual na busca de equilibrar o metabolismo social, tendo em conta que todos devem ter o acesso aos direitos de forma ampla. E Marx (1998), afirma que a liberdade e igualdade são inatas ao homem e a legislação positiva deve respeitar senão ela não possui validade em face do direito.

Considerações Finais

Entender as relações sociais a partir desse estudo nos fez compreender que a ideologia está presente em todos os âmbitos da sociedade, concomitantemente na educação, podendo

materializar práticas educativas e pedagógicas dentro das escolas. Do conjunto de fatores analisados se verificou que a ideologia está inserida politicamente na construção da relação social, ou seja, a sociedade capitalista, demonstrando um conjunto articulado que compõe o processo de exploração e dominação de classe por meio de parâmetros do pensamento dominante de uma classe sobre as outras.

Na literatura pode se constatar que existem várias interpretações acerca do que seja ideologia, mas em todas elas, parece que o conceito de ideologia é sempre tratado de forma dinâmica pois está sempre ligado ou associado ao movimento de dominação social de uns ou de classe no contexto da vida humana. Representa um conjunto de ideias que revelam o pensamento dominante numa determinada época, que podem ser tratadas genericamente como verdade para todos.

O principio basilar do Estado liberal de se colocar de forma imparcial, neutro, mediador dos conflitos de classe, cuja finalidade é manter a organização social e garantir os direitos a todos os cidadãos, com prevalência do interesse público, no estudo se constatou que este Estado dentro da sociedade capitalista age em função da manutenção da ideologia dominante para que os valores e os interesses da burguesia sejam reproduzidos e mantidos. Porém, cabe lembrar-se de Gramsci, que ao mesmo tempo critica o poder coercitivo e repressivo do estado, admite também que este é um importante espaço de lutas hegemônicas das classes excluídas e marginalizadas socialmente. Nesse sentido, a escola em meio aos conflitos e contradições pode ser um ambiente transformador ao se buscar uma formação consciente dos sujeitos e a formação de novos intelectuais orgânicos para agirem em defesa de sua classe.

Referências Bibliográficas.

1. ALVES, Alaôr Caffé. **Estado e Ideologia**: aparência e realidade. São Paulo: Brasiliense. 1987.
2. CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense. 2012.
3. DUARTE, Nilton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo), Campinas - SP: Autores Associados, 2008.
4. GILES, Thomas Ransom. **Estado, poder, ideologia**. São Paulo: Epu, 1985.
5. LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**. Elementos para uma análise marxista. ed. 16. Editora: Cortez. São Paulo. 2003.
6. MARX, Karl. **A ideologia alemã/ Karl Marx e Friedrich Engels**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.
7. MUNCHEN, Emil Asturig Von. **Karl Marx e Friedrich Engels sobre Direito e Estado os Juristas e a Justiça**. 2004. Disponível em: <http://www.scientific-socialism.de/KMFEDireitoCapa.htm>. Acesso em 02 jul. 2015.

Poster 19

REPRESENTAÇÕES VISUAIS DA ESCOLA EJA PELA EJA

Daryellen Ramos Arantes
daryellen@hotmail.com
Faculdade de Artes Visuais - Universidade Federal de Goiás
Lennon Lustosa
Instituto de Estudos Socioambientais - Universidade Federal de Goiás
geo.lennon@gmail.com
Prof. Drª. Mariana Cunha Pereira
Faculdade de Educação -Universidade federal de Goiás
mcunhap@yahoo.com.br

Apresentação

As imagens trazidas no pôster são do projeto "Leitura Virtual: uma Possibilidade na Prática Educativa com Alunos de EJA" vinculado ao Programa Bolsas de Licenciaturas (Prolicen) em 09 encontros entre os meses de maio a agosto de 2013 na escola Municipal Cleonice Monteiro Wolney, localizada na região norte de Goiânia no setor Sítios de Recreio Mansões do Campus. A turma escolhida foi a da 8° série da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas aulas de arte onde, através de leitura e produção de imagens digitais, promovemos diálogos críticos nas áreas de Arte, Antropologia, Cultura Visual e Educação sobre as representações da memória coletiva e o contexto social de suas vidas.

Proposta Metodológica e Realização

Foi realizado com os alunos um estudo sobre a cultura das imagens e como são produzidas, nos utilizamos dos softwares de criação e edição de imagens "*Photoshop*" e Final Cut, câmeras fotográficas e materiais de desenhos manuais a serem digitalizados entremeados a imagens do "Fórum EJA Brasil" no qual há imagens que narram a trajetória de luta da Educação Popular no Brasil. Ali viu-se a relevância das imagens comparando-as com diferentes exemplos de representações visuais lembradas pelos alunos de EJA e como poderíamos interferir criticamente para expressar nosso olhar. Nossa pretensão, portanto, foi partir da leitura e discussões teóricas relacionadas ao tema, às experiências empíricas dos sujeitos que vivenciam a EJA, tentando compreender melhor a realidade desses sujeitos ao mesmo tempo em que experimentávamos a contribuição dos debates com conteúdos sobre educação popular o qual denominamos: EJA com a EJA, porque surgia da participação deles e que apontavam

para temas apresentados no debate por eles. Portanto, a produção do conhecimento partiu do empírico, buscando nas imagens das memórias desses sujeitos, cuja maior expressão está no sentido popular, que nos traz Paulo Freire: "Entendo a educação popular como esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação cientifica e técnica" (FREIRE, 1989, p. 19). O autor define que é o sentido de prática social e de mobilização que faz da educação popular um modo dos sujeitos sociais buscarem o saber fazer, ele reconhece que existem diferentes modos de educação popular. Desta maneira acreditamos que também é educação popular a ação educativa que aconteceu naqueles momentos de troca de saberes na construção da vídeo etnografia naquela escola.

Nos exercícios de fotografia e desenho andávamos pela escola com a proposta de registrarmos atentos para o que eles identificavam como EJA naquela escola, foi quando os alunos perceberam a quantidade de ilustrações infantis e surgiu a contraproposta de fotografarmos o que não dizia respeito a EJA. Essa construção teve a intenção de aproximar à turma a possibilidade de criação e alteração em imagens digitais, bem como nos conhecermos nos diálogos no momento da producão. Nesse momento foi possível perceber nossos limites e possibilidades de realização de um trabalho coletivo.

Como inspiração para os exercícios de análise e edição de imagens que foram projetadas na parede da sala de aula, assistimos "Saneamento Básico" (2007) filme de Jorge Furtado que fala sobre a construcão coletiva de um material audiovisual feito por moradores de uma cidade de interior. Fazíamos pausas com interferências para discussões relacionando a narrativa cinematográfica aos elementos importantes para como iríamos construir a material video etnográfico, percebendo o grau de dificuldade em relação a interpretação deste material assim como também considerando que, talvez devido ao cansaço físico de um dia exaustivo de trabalho, os alunos de EJA necessitam de um estímulo para se manterem acordados e atentos ao conteúdo e a leitura discursiva das imagens e falas do filme, ou seja, utilizamo-nos das duvidas e observações sobre cenas, momentos, falas e até mesmo vestimentas dos personagens para explicitar elementos interpretativos da cultura geral contribuiu também nesse sentido.

Alcançamos os objetivos através de oficinas desde aquela que apresentou o projeto à comunidade escolar até aquelas que compuseram a parte de produção do material empiríco que foram: oficinas de leitura digital para localizar, filtrar, avaliar as imagens; E, também, oficinas educativas de aprendizagem dos recursos de manipulação de imagens com a história da arte e

tecnologia destacando a evolução dos programas, linguagens e ferramentas aplicadas às artes visuais.

Com esses dados foi possível realizar análises interpretativas do que pensam, dizem, e desejam os alunos de EJA daquela turma assim como suas problemáticas. Esta proposta de pesquisa-ação pôde também levantar os diálogos da relação entre aluno e conteúdo de ensino no momento das leituras das imagens coletadas. Realizamos assim discussões do ponto de vista dos alunos sobre a relevancia das imagens e seu contexto. Quando estes se identificaram com as imagens coletadas acreditamos que foi um momento de síntese sobre a identidade de EJA, tanto para os alunos exporem suas justificativas, quanto para pesquisadores que estudam sobre EJA discutirem sobre suas concepções de educação.

Por fim, a produção dos relatórios de cada oficina e os registros da observação participante nas aulas de arte, proporcionaram subsídios e outras informações que contribuíram com nosso olhar sobre o aluno de EJA e suas dificuldades com as novas tecnologias da informação, e também demonstraram a riqueza e abertura para o aprendizado.

Comentários Finais

A EJA que conhecemos através daquela escola nao sobressaia à falta de articulacao dos grupos que representam o espaço da EJA na escola; a perspectiva que se tem para com aquela modalidade; a dificuldade dos alunos em manter o ritmo das aulas devido à vida do trabalho por ser difícil conciliar com o estudo; a falta de atenção das atividades/conteúdos escolares voltada às especificidades da EJA, entre outros são enfrentamentos as diferentes culturas dos que ali encontramos tentando manter ou melhorar suas condições de vida através da qualificação dada pela EJA.

Referências

1. LÜDKE, Menga (org.). O Professor e a Pesquisa. Campinas: Papirus, 2001.

2. FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. Que Fazer: teoria e prática em educação popular. 2a edição, Petrópolis: Vozes, 1989.

3.THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-ação. 5a ed., São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção temas básicos)

Poster 20

AS COTAS E A PERMANÊNCIA DOS JOVENS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

Tatianny Alves Mendes
Profa. Dra. Edna Mendonça Oliveira de Queiroz
Faculdade de Educação/UFG
contato.neppec@gmail.com

O acesso à universidade pública, no Brasil, historicamente tem sido dificultado a certos grupos de estudantes, em especial aos egressos da escola pública, aos negros, quilombolas e indígenas. Resultado dos movimentos reivindicatórios que se fortaleceram nas últimas décadas do século XX, particularmente o movimento negro, as ações afirmativas têm representado uma forma de democratização do ensino superior no país.

A par do acesso à universidade por meio das ações afirmativas, mais especificamente por cotas[270], a permanência dos jovens estudantes tem se mostrado um desafio a ser enfrentado. Ainda que as pesquisas mostrem que a evasão dos alunos cotistas é menor do que dos demais ingressantes à universidade, são muitos os revezes que podem obstaculizar a sua formação (RESENDE; QUEIROZ; FARIA, 2014; VELLOSO; CARDOSO, 2008). Este trabalho teve o objetivo de discutir as condições da formação do jovem estudante ingresso por cotas na universidade, entendendo que este jovem deve garantir sua permanência tendo que lidar com questões tais como a precária formação da escola básica, a escassez de recursos materiais e a discriminação. Duas questões orientaram este estudo bibliográfico: o ingresso dos estudantes cotistas na universidade pública atende ao objetivo de democratizar o ensino superior? Quais são os desafios da permanência dos jovens estudantes cotistas na universidade pública?

Ações afirmativas e jovens estudantes: a permanência em questão

Entendidas como ações planejadas e formalmente instituídas com o objetivo de atender certos grupos que vivenciam injustiças sociais, com base em atributos específicos como raça, cor, religião, língua ou sexo, as ações afirmativas têm o propósito de assegurar o acesso desses grupos a determinados bens, sejam eles econômicos ou culturais e simbólicos (MOEHLECKE, 2002). Partem da ideia da "discriminação positiva", reconhecendo que grupos foram historicamente tratados de forma injusta e que devem ser "compensados" pelas perdas sofridas.

[270] As cotas referem-se à reserva de vagas para determinados grupos, historicamente prejudicados. Constituem-se uma das modalidades das políticas de ações afirmativas, no entanto essas ações não se reduzem às cotas.

Nessa lógica, a "livre competição não seria justa quando aplicada a grupos que não tiveram historicamente, as mesmas condições materiais e efetivas" (BRANDÃO, 2005, p. 86). Implica, portanto, a reparação histórica possibilitando, em especial à população negra, o acesso de forma mais rápida aos bens culturais, na proposta de reduzir a distância existente entre as classes sociais e/ou raciais.

Pensada no Brasil desde a década de 1960[271], a ideia de ação afirmativa se fortaleceu a partir da Constituição de 1988, que consistiu na primeira política de reconhecimento da discriminação e da maior representação da população negra em diversos âmbitos da sociedade. Outras ações foram implementadas, em especial na década de 1990 que, concomitantes à participação do país como signatário na Declaração Mundial de Educação para Todos (DECLARAÇÃO, 1990) e na Declaração de Durban (BRASIL, 2001), fortaleceram o processo de implantação das ações afirmativas no Brasil. No âmbito universitário, a primeira ação afirmativa foi aprovada no Rio de Janeiro em 2001 e implantada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade do Estado do Norte Fluminense (UENF), as primeiras instituições a implantarem cotas raciais no Brasil. Em anos posteriores, universidades públicas de outros estados gradativamente tomaram a iniciativa de instituir modelos de ações afirmativas os mais variados – sendo o de cotas, o mais frequente – até a aprovação da "Lei das cotas" em 2012[272].

As ações afirmativas têm sido tratadas, por alguns pesquisadores, como relevante temática que possibilita apreender os mecanismos de democratização da educação superior no Brasil (PIOVESAN, 2008; PINTO, 2004). Isso porque, ainda que o acesso e a escolarização mais prolongada tenham crescido nas últimas décadas, parte significativa da população jovem tem sido alijada desse processo, em especial do ensino superior público (CORROCHANO, 2013; OSORIO, 2009; ZAGO, 2006).

Considerada por Groppo (2000, p.8) como uma "concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para

[271] No Brasil, a ideia emerge em 1968 quando o Ministério do Trabalho, sem sucesso, mostrou-se favorável à criação de uma lei que reservaria vagas em empresas privadas para negros.

[272] Em agosto de 2012 foi sancionada pela Presidência da República a Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos nas 59 universidades federais e nos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, cuja implementação deverá se dar até 2022, segundo o artigo 7º.

significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos", a juventude emerge como questão social na modernidade. Os estudos mostram que, além de ser vivida de formas variadas em diferentes culturas, países ou épocas, a juventude também é vivida distintamente entre as etnias, raças, gêneros ou classes sociais, mesmo quando pertencem ao mesmo contexto. Também entendida com base na ideia de fase de transição ou de período preparatório, a juventude mostra-se contraditória, pois ao jovem ainda não é permitido ser reconhecido como adulto, ao mesmo tempo que, a uma grande parte da juventude que necessita ingressar no trabalho precocemente, este momento de preparação é negado (GROPPO, 2000) [273].

O prolongamento da escolarização tem sido, desse modo, o desafio enfrentado por um grupo cada vez mais expressivo de jovens estudantes brasileiros que, por meio das cotas, conseguem ingressar no ensino superior. Pesquisas têm constatado que esses jovens são os primeiros em suas famílias a cursarem o ensino superior e que enfrentam dificuldades socioeconômicas e culturais para se manterem na universidade. São grandes os esforços dos estudantes no sentido de superação da situação adversa que experienciam, em especial no que se refere ao distanciamento da cultura de origem com a cultura acadêmica (VIANA, 2007; RESENDE; QUEIROZ; FARIA, 2014).

Ao ingressaram no ensino superior, segundo Mayorga e Souza (2012, p. 271), o que geralmente ocorre depois de algumas tentativas, os estudantes cotistas percebem que:

> o ambiente universitário é constituído por lógicas, pessoas e padrões diferentes das referências que esses estudantes trazem em sua trajetória, suas culturas e saberes são fortemente desvalorizados nesse contexto e o tão esperado ingresso na universidade dá lugar a novos desafios referentes à permanência e inserção na universidade. É importante destacar que os desafios nesse momento não se restringem aos aspectos relativos exclusivamente à diferença de classe, mas a um escopo de marcação de diferenças que passam pela raça, gênero e história de vida.

Assim, a "inclusão" esperada é dificultada pela valorização de uma cultura a qual os jovens ingressos pelas cotas não tiveram acesso, exigindo grande empenho para se apropriarem da cultura acadêmica. São, ainda, obstaculizados pela precária condição econômica que os exclui de atividades formativas e culturais importantes, como a ida em congressos, simpósios, etc. (ZAGO, 2006).

[273] As condições de escolarização do jovem no Brasil são adversas. Em 2013, constatou-se que 45,2% de jovens trabalhadores de 15 a 29 anos encontrava-se fora da escola e 19,6% não trabalhava nem estudava (IBGE, 2013).

Outro desafio que alunos cotistas sofrem é a discriminação. que, segundo Schucman (2010), "não se explicita claramente nas relações sociais, revelando-se seja na preferência de um candidato branco ao invés de outro negro numa entrevista de emprego, seja no tratamento dado a uma pessoa branca diferente do que se dá a uma pessoa negra". As questões, portanto, não são apenas financeiras, mas também estruturais, que exigem mudanças no âmbito universitário que promovam a melhor percepção dos alunos sobre as relações raciais para que, cada vez mais, através desta compreensão, se afirmem e se identifiquem como negros e resgatem sua cultura.

Importante para a permanência do estudante é a boa relação ou apoio dos professores, pois muitas vezes a formação que o aluno recebeu na educação básica é insuficiente. Assim, se essa relação for construtiva, pode fazer toda diferença para a progressão do aluno no curso (CORDEIRO, 2010).

Mayorga e Souza (2012) destacam a importância de superar as "políticas tradicionais de permanência sustentadas pelo tripé alimentação, bolsa trabalho/manutenção e moradia (bolsa moradia ou residência universitária)". Assinalam que é necessário implementar "um conjunto de ações ampliadas que considere a especificidade do estudante que acessa a universidade e uma leitura sobre as dinâmicas de inclusão e exclusão dentro dessa instituição" (MAYORGA; SOUZA, 2012, p. 273).

Algumas considerações

Considerando as discussões realizadas, as ações de permanência configuram-se como um processo complexo, que exige um compromisso institucional, não podendo se limitar ao aspecto econômico. Assim, devem incluir a sensibilização da universidade em seus diversos âmbitos para lidar e se implicar com a diversidade, o apoio à formação acadêmica dos estudantes de negros e pobres via cursos de leitura e escrita acadêmica, além de bolsas de permanência, moradia e alimentação, de iniciação científica e valorização afirmativa de trajetórias e identidades de estudantes negros e pobres (MAYORGA E SOUZA, 2012).

Ao final, conclui-se sobre a importância de se discutir as ações de permanência dos estudantes que ingressam por cotas na universidade no sentido de se fortalecer o processo de democratização do ensino superior, buscando possibilitar o acesso de grande parte da população jovem brasileira à universidade pública, da qual se encontra alijada.

Referências:

1. BRANDÃO, C. da F. *As cotas na universidade pública brasileira:* será esse o caminho? Campinas: Autores Associados, 2005.
2. BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. Declaração e plano de ação da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, África do Sul. Brasília: Fundação Cultural Palmares/MinC, 2001. Disponível em: <http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00001626.pdf>. Acesso: 18 ago. 2011.
3. CORDEIRO, M. J. A. Ações Afirmativas: políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior. *Política & Trabalho*. Revista de Ciências Sociais, n. 33, p. 97-115, out. 2010.
4. CORROCHANO, M. C. Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 23-44, mar. 2013.
5. GROPPO, L. A. *Juventude:* Ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
6. IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Síntese de Indicadores Sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2013. Rio de Janeiro: IBGE, 2013b. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf . Acesso em fev. 2014.
7. MAYORGA, C.; SOUZA, L. M. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. *Psicologia Política*, vol.12, n.24, p. 263-281, maio-ago. 2012.
8. MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, novembro/2002.
9. OSORIO, R. G. Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n. 138, p.867-880, set./dez. 2009.
10. PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial. out. 2004.
11. PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Estudos Feministas*, v.16, n. 3, p. 887-896, 2008.
12. RESENDE, A. C. A. ; QUEIROZ, E. M. O. ; FARIA, G. G. G. . Ações afirmativas na educação superior brasileira: os desafios da inclusão/exclusão. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 2014, La Plata - Argentina*. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2014.
13. SCHUCMAN, L. V. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. *Psicologia Política*, vol. 10, n. 19, p. 41-55, jan./jun. 2010.
14. UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em <http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF>. Acesso em 20/5/2009.
15. VELLOSO, J.; CARDOSO, C. B. Evasão na Educação Superior: alunos cotistas e não cotistas na Universidade de Brasília. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT11). *Anais*. Caxambu, 2008. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/31/jacquesveloso.pdf. Acesso em: 06 ago. 2014.
16. VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias populares*: algumas condições de possibilidade. Goiânia: Ed. da UCG, 2007.
17. ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 32, p. 226-270, mai/ago. 2006.

Fim

Voltar a pagina inicial