

Produção de
CONHECIMENTOS
na Pós-Graduação em
EDUCAÇÃO
no Nordeste do Brasil: realidade e possibilidades



Josania Lima Portela Carvalhêdo
Maria Vilani Cosme de Carvalho
Francisco Antonio Machado Araujo
Organizadores

**Produção de Conhecimentos na
Pós-Graduação em Educação no
Nordeste do Brasil: realidade e
possibilidades**

Josania Lima Portela Carvalhêdo
Maria Vilani Cosme de Carvalho
Francisco Antonio Machado Araujo
Organizadores

**Produção de Conhecimentos na
Pós-Graduação em Educação no
Nordeste do Brasil: realidade e
possibilidades**

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Prof^a. Dr^a. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Prof^a. Dr^a. Jacqueline Lima Dourado

Produção de Conhecimentos na Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil:
realidade e possibilidades

© Josania Lima Portela Carvalhêdo | Maria Vilani Cosme de Carvalho
Francisco Antonio Machado Araujo

1^a edição: 2016

Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

EDUFPI – Conselho Editorial

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)
Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto
Prof^a. Ms. Francisca Maria Soares Mendes
Prof. Dr. José Machado Moita Neto
Prof. Dr. Solimar de Oliveira Lima
Prof^a. Dr^a. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz
Prof. Dr. Viriato Campelo

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

P962 Produção de conhecimentos na pós-graduação em educação no nordeste do
Brasil: realidade e possibilidades / Josania Lima Portela Carvalhêdo,
Maria Vilani Cosme de Carvalho, Francisco Antonio Machado Araujo,
organizadores. – Teresina: EDUPI, 2016.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0041-4

1. Educação. 2. Pós - Graduação. 3. Formação Docente. 4. Política
Educativa. I. Carvalhêdo, Josania Lima Portela. II. Carvalho, Maria Vilani
Cosme de. III. Araujo, Francisco Antonio Machado. IV. Título.

CDD: 378.81

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3^a Região/1188

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: realidade e possibilidades na produção de conhecimento na pós-graduação em educação no Nordeste do Brasil, **09**

*Maria Vilani Cosme de Carvalho
Josania Portela Carvalhedo
Raquel Antonio Alfredo*

PARTE I • FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Programa de Pós- Graduação da Área de Educação do Nordeste e o campo da História da Educação (2013- 2016), **29**

*Olívia Moraes de Medeiros Neta
Marlúcia Menezes Paiva*

Alguns apontamentos em torno da pesquisa em filosofia da educação, **59**

Edmilson Menezes Santos

Educar para a autonomia e sensibilidade: interfaces entre filosofia e educação, **71**

Anderson de Alencar Menezes

A Psicologia como subsídio teórico-metodológico para as pesquisas em educação como foco na formação de professores e práticas educativas, **83**

*Cristiane de Sousa Moura Teixeira
Eliana de Sousa Alencar Marques*

PARTE II • FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

A dimensão ontológica da didática como campo de conhecimento: uma reflexão acerca do ensino, seu objetivo em situação, **107**

*Maria Marina Dias Cavalcante
Fátima Maria Nobre Lopes
Adauto Lopes da Silva Filho*

Dimensionalidade da didática: entrelaçando fios reflexivos/compreensivos sobre a ação docente, **127**

*Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira
Maria da Glória Soares Barbosa Lima*

Uma introdução à discussão sobre trabalho de conclusão de curso dos mestrados profissionais em educação como dimensão fundante da formação, **137**

*Maria Inez da Silva de Souza Carvalho
Maria Roseli Gomes Brito de Sá*

Os diferentes e desiguais ensinos médios no Brasil: o que fazem os que trabalham durante esta etapa educacional, **151**

*Domingos Leite Lima Filho
Dante Henrique Moura*

A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores no Brasil contemporâneo, **189**

José Deribaldo Gomes dos Santos

PARTE III • QUESTÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO

Alfabetização e escrita formal: consequências no apoio da oralidade e das concentrações múltiplas, **211**

*Iveuta Abreu Lopes
Bruna Rodrigues da Silva Neres*

Ser professor no ensino fundamental: histórias tecidas nas cartas biográficas, **225**

Antônia Edna Brito

Educação financeira: o que tem sido produzido em mestrados e doutorados defendidos entre 2013 e 2016 no Brasil?, **239**

Cristiane Azevedo dos Santos Pessoa

PARTE IV • EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Observatório nacional de educação especial: recorte do estudo sobre a sala de recursos multifuncional no norte e no nordeste do Brasil, **259**

*Theresinha Guimarães Miranda
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa*

Aporias sobre os limites e possibilidades da sala de recursos multifuncionais, **281**

Luciene Maria da Silva

Ensaio sobre educação e comunicação, **291**

Marta Maria Azevedo Queiroz

O proeja como proposta de currículo integrado para educação de jovens e adultos da educação profissional, **301**

José Mateus Nascimento

Fronteiras da ação da educação de jovens e adultos: aproximações e diferenças entre sujeitos e culturas de aprendizagem, **317**

Luiz Gonzaga Gonçalves

Protagonismo dos estudantes diante dos desafios socioambientais: possibilidades de convergência entre educação ambiental e científica, **331**

*Rosilêia Oliveira de Almeida
Marcos Antônio Leandro Barzano*

PARTE V • MOVIMENTOS SOCIAIS, ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

Os movimentos sociais e processos educativos no contexto da crise estrutural do capital, **347**

*Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Maria das Dores Mendes Segundo
José Ernandi Mendes*

Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos no contexto da crise estrutural do capital: debate, reflexões e desafios, **383**

Marcio Adriano de Azevedo

A Política Curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus nexos com a política da formação docente: tensões, desafios e avanços, **397**

Maria Zuleide da Costa Pereira
Lélia Cristina Silveira de Moraes
Maria Alice Melo

O perfil do atendimento educacional das capitais nordestinas e sua relação com as receitas do FUNDEB e as metas do PNE para a educação infantil, **423**

Luís Carlos Sales
Ana Lúcia Félix dos Santos

Educação popular: uma contribuição ao debate, **453**

Severino Bezerra da Silva

Graduação e pós-graduação no contexto da expansão: realidade e perspectivas, **471**

Maria da Salete Barboza de Farias
Adriana Valéria Santos Diniz

Educação e relações raciais no nordeste brasileiro: ampliando fronteiras com outras vozes epistêmicas, **491**

Francis Musa Boakari
Francilene Brito da Silva
Raimunda Nonata da Silva Machado

Um olhar de gênero sobre o desenvolvimento da pós-graduação em educação do nordeste, **513**

Alfrâncio Ferreira Dias

Um debate sobre um olhar de gênero na pós-graduação em educação no nordeste brasileiro, **529**

Diomar das Graças Motta

SOBRE OS AUTORES, 537

INTRODUÇÃO

Realidade e possibilidades na produção de conhecimento na pós-graduação em Educação no Nordeste do Brasil

Maria Vilani Cosme de Carvalho – UFPI

Josania Portela Carvalhedo – UFPI

Raquel Antonio Alfredo – UFPI

“A realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias.” (CHEPTULIN, 2004, p. 338)

Notas Introdutórias

Recorremos à citação do filósofo soviético Alexandre Cheptulin para abrir as notas que introduzem este livro, porque, ao nos oblatar com as categorias realidade e possibilidade, ele elabora o entendimento de que a produção de conhecimento na pós-graduação em Educação no Nordeste do Brasil é uma realidade e, como tal, contém em si o germe da transformação, o que requer condições de existência propícias.

Produzir condições favoráveis ao desenvolvimento da realidade, seja a educacional, seja a de produção do conhecimento nessa área, é

um dos grandes desafios a ser enfrentado, não apenas por nós, pesquisadores, mas por todos aqueles que estão comprometidos com o desenvolvimento histórico-social dessa região do Brasil.

Como desafio, temos o compromisso de contribuir para que se consolidem condições objetivas e subjetivas à produção de conhecimento que possam orientar o pensamento e as ações de quem faz a Educação. Essa é também uma possibilidade que pode vir a ser nova realidade. Mas transformar não é ato automático, mecânico; ao contrário, trata-se da consonância entre atos planejados e executados, tendo em vista uma finalidade: a emancipação humana.

Em outras palavras, a possibilidade não se transforma *per se* em nova realidade, é preciso que a atividade coletiva dos seres humanos seja mediada pela intenção de transformar a realidade. Essa intenção, que é um amálgama de cognição e de volição que, mediante as condições reais de existência, constituir-se-ão em condições de transformação.

Embora saibamos que, no Nordeste, a produção de conhecimento se realiza em contextos marcados social e historicamente por tensões e contradições que inviabilizam a criação de condições para tornar a Educação uma prática social capaz de promover movimento de transformação da vida de quem nele habita, os pesquisadores nordestinos não têm recuado mediante esse desafio e têm produzido, a partir dessas mesmas tensões e contradições, conhecimentos sobre Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior.

No caso dos autores dos capítulos deste livro, o desafio foi de pesquisar e produzir conhecimento sobre temáticas relativas à Didática, ao Processo de Ensino Aprendizagem, ao Plano Nacional de Educação (PNE), ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à Formação de Professores, às Necessidades Educacionais Especiais, à Educação Especial, à Inclusão Escolar, à Política Educacional, à Diversidade, às Relações de Gênero, à Alfabetização, Educação financeira, dentre outras que compõem o complexo da Educação.

Desse modo, sob diferentes enfoques teórico-metodológicos, os conteúdos discutidos nos capítulos que compõem esse livro colocam

em debate não apenas objetos, processos e situações que constituem a realidade educacional da região Nordeste, mas, também, comunicam possibilidades de produção de conhecimento sobre a Educação nessa região, as quais contêm, como propriedade, elementos que podem se realizar como orientação de ações que gerem transformações na realidade educacional vigente, produzindo Educação promotora de desenvolvimento histórico-social.

Assim, sob mediação das categorias realidade e possibilidade, compreendermos que a realidade social é constituída por múltiplos processos objetivos e subjetivos que entrelaçam o sistema de produção material, a produção do conhecimento científico e a educação, dentre outros. Posto isto, defendemos a consideração da necessidade de que se empenhem, cada vez mais, esforços para a compreensão das possibilidades, contidas nessa realidade, como processos em transformação e, portanto, possibilidades de realização do novo.

O novo, o que se desenvolve, é necessário, mas não surge de repente. Criam-se primeiro as premissas ou os fatores necessários de seu nascimento, que amadurecem e se desenvolvem e, em virtude das leis objetivas, aparece o novo objeto ou fenômeno. (AFANASIEV, 1968, p. 173).

Esse novo objeto ou fenômeno, ou melhor, a produção de novos conhecimentos no âmbito da Pós-Graduação em Educação na região Nordeste do Brasil está submetida à dialética transformação da realidade em possibilidade e da possibilidade em realidade. Isso porque a realidade da Pós-Graduação em Educação é objetiva e histórica, forma-se e transforma-se ao longo do seu processo de existência. Pela análise desse movimento de transformação, faz-se possível a objetivação de elementos relativos à realidade na lógica dos conceitos. Kopnin (1978, p. 53) afirma que:

É justamente por isso que a dialética revela as leis do movimento dos objetos e processos, converte-se ainda em método, em lógica do avanço do pensamento no sentido do descobrimento da natureza objetiva do objeto, dirige o processo de pensamento segundo leis objetivas visando a que o pensamento coincida em conteúdo

com a realidade objetiva que fora dele se encontra e, após concretiza-se em termos práticos, leve ao surgimento de um novo mundo de objetos e relações.

Com o auxílio do conteúdo do excerto anterior, afirmamos que a realidade, em suas múltiplas determinações, não deve ser tomada em análise como uma formação de objetos, processos ou situações fixas. Isso, porque mediante seu movimento constitutivo nenhum desses objetos, processos ou situações está acabado. A realidade e suas múltiplas determinações estão sempre em transformação. De tal modo que o fim de um processo é sempre o começo de outro.

A produção de conhecimento científico acerca da realidade vivida, tal como toda atividade humana, amplia as possibilidades de práticas de transformação do ser humano e da própria realidade, pois, após a análise de objetos, processos e situações, o pesquisador pode retornar à realidade com conhecimento que extrapola sua aparência e, assim, contribuir para que se realizem práticas sociais capazes de tornar possibilidades em nova realidade do entrelaçamento do sistema de produção material e imaterial.

Ao recorrermos às categorias realidade e possibilidade, nosso objetivo foi alargar o horizonte do leitor na compreensão de que as pesquisas sobre Educação desenvolvidas no Nordeste do Brasil, e apresentadas neste livro, contêm a possibilidade de transformação no novo – que depende de práticas sociais mediadas pela intenção de transformar a realidade e desenvolvidas não apenas pelos educadores, mas também pelos demais profissionais que estão ou deveriam estar a serviço da Educação em nosso país.

Apresentação do Livro

Em face do exposto, apresentamos este livro, que está organizado em cinco partes. Na primeira, composta por quatro capítulos, os autores discorrem sobre temas concernentes aos Fundamentos da Educação. Na segunda parte, são apresentados cinco capítulos que tratam de Formação e Trabalho Docente. Na terceira parte, Questões sobre Educação e

Ensino, são apresentadas três capítulos. A quarta parte condensa os seis capítulos que abrangem o tema Educação e Diversidade. E, na quinta e última parte, a centralidade dos nove capítulos incide sobre Movimentos Sociais, Estado e Política Educacional.

No capítulo que abre a parte intitulada Fundamentos da Educação, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO DO NORDESTE E O CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2013-2016), Olívia Moraes de Medeiros Neta e Marlúcia Menezes Paiva, a partir de Bourdieu (1983) e de Norbert Elias (1970), apresentam o lugar da História da Educação em 20 Programas, dos quais 18 aludem à História da Educação nos nomes ou descritores das linhas de pesquisa, dos grupos de pesquisa e das disciplinas e suas ementas. As autoras destacam, pelo estudo das frequências e das associações de palavras, que os temas instituição escolar e cultura escolar possuem destaque nos objetos das dissertações e das teses, assim como os temas de formação docente e prática educativa.

No segundo capítulo, ALGUNS APONTAMENTOS EM TORNO DA PESQUISA EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, Edmilson Menezes Santos estabelece algumas bases de ordem metodológica para uma discussão em torno da pesquisa em Filosofia da Educação, mediante o pressuposto de que não se trata de uma área autônoma, mas de um campo subordinado aos critérios metodológicos da Filosofia – como ciência específica – e com procedimentos técnicos próprios. O autor ressalta que a negligência de tal aporte desvirtua o propriamente filosófico.

No terceiro capítulo, EDUCAR PARA A AUTONOMIA E SENSIBILIDADE: INTERFACES ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, Anderson de Alencar Menezes discute as bases filosóficas do pensador alemão Max Horkheimer a partir de alguns conceitos fundamentais: autonomia, sensibilidade e imaginação, destacando a via kantiana da crítica como aspecto fundamental da razão. O autor afirma como fecunda a interface entre Teoria Crítica e Educação.

No último capítulo da primeira parte deste Livro, A PSICOLOGIA COMO SUBSÍDIO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO COM FOCO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS, Cristiane de Sousa Moura Teixeira

e Eliana de Sousa Alencar Marques, a partir da consideração do movimento histórico de constituição da relação Psicologia e Educação e das tendências no desenvolvimento de pesquisas em Educação, destacam a Psicologia Sócio-Histórica como abordagem teórico-metodológica com potencial heurístico para o desenvolvimento de pesquisas em Educação que têm como foco central a formação de professores, o trabalho docente e a prática educativa. E, ainda, dissertam sobre o lugar da Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores como possibilidade de levar os futuros profissionais a vivenciarem propostas de formação inicial e continuada de professores com potencial transformador.

As discussões da segunda parte deste livro, *Formação e Trabalho Docente*, são iniciadas com a apresentação do capítulo **A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DA DIDÁTICA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO: UMA REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO, SEU OBJETIVO EM SITUAÇÃO**, por Maria Marina Dias Cavalcante, Fátima Maria Nobre Lopes e Adauto Lopes da Silva Filho. Estes autores discutem como se insere a Didática nos caminhos da pós-graduação em Educação, afirmando a imprescindibilidade da dimensão ontológica da Didática. Assim, afirmam o primado do ser sobre o saber, isto é, do ontológico sobre o gnosiológico e destacam os desafios do campo de conhecimento da Didática a partir da sua razão de ser no processo ensino e aprendizagem, quer dizer, a partir da sua dimensão ontológica.

No segundo capítulo, **DIMENSIONALIDADE DA DIDÁTICA: ENTRELACANDO FIOS REFLEXIVOS/COMPREENSIVOS SOBRE A AÇÃO DOCENTE**, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira e Maria da Glória Soares Barbosa Lima questionam determinados significados e interpretações das situações que envolvem a Didática em seu contexto histórico, político e sociocultural, percebidos na sua dinamicidade e em suas múltiplas dimensões. As autoras ressaltam a dimensão ontológica da Didática como propulsora de uma experiência formativa integral relacionando a teleologia (finalidade do ensino) e a causalidade (aprendizagem do aluno).

No terceiro capítulo, **UMA INTRODUÇÃO À DISCUSSÃO SOBRE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO COMO DIMENSÃO FUNDANTE**

DA FORMAÇÃO, Maria Inez da Silva de Souza Carvalho e Maria Roseli Gomes Brito de Sá, a partir do que chamam “voou panorâmico” sobre a história da formação de professores, tomando de forma contrastiva – com aproximações e distanciamentos – os exemplos de Brasil e Portugal, formulam questões sobre o tipo de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que se estima que seja produzido pelos discentes dos mestrados profissionais, e apresentam um esquema ilustrativo para mostrar os diferentes tipos de atividades desenvolvidas nas esferas diferenciadas dos Mestrados Profissionais em relação aos Mestrados Acadêmicos e à atividade profissional que se realiza nas escolas, o que aponta para diferentes naturezas dos projetos e dos produtos finais. As autoras concluem que os projetos de investigação dos Mestrados Acadêmicos resultam em textos teóricos em forma de dissertação, e, na prática profissional, realizam-se projetos de ação interventiva na realidade concreta; enquanto nos Mestrados Profissionais, a expectativa é de que os projetos tenham um cunho acadêmico para profissionais e os produtos, os TCCs, pautem-se em pesquisas com intervenção, se apresentem por meio de textos propositivos como unidade textual, e sejam preferencialmente produções de equipes, já que traduzem um compromisso social com as Instituições às quais os mestrados são vinculados.

No quarto capítulo, OS DIFERENTES E DESIGUAIS ENSINOS MÉDIOS: O QUE FAZEM OS QUE TRABALHAM DURANTE ESTA ETAPA EDUCACIONAL, Domingos Leite Lima Filho e Dante Henrique Moura delineiam um quadro teórico suportado na reiteração histórica da dualidade estrutural-educacional e no emergir de políticas educacionais que se orientam pela fragmentação, hierarquização e focalização da oferta. Nessa lógica, que se contrapõe à universalização da Educação Básica de qualidade socialmente referenciada, a escola pública é prejudicada e empurrada para atuar em condições deficitárias, sobretudo em função da não garantia de condições materiais adequadas e requeridas para o seu qualificado funcionamento. Os autores concluem que – não obstante sejam constatados problemas no Ensino Médio, dentre eles a qualidade da oferta, os seus resultados e a sua abrangência de atendimento e exclusão –, há que se reafirmar como positividade o crescimento da oferta do EM público nas últimas décadas. Assim, destacam que o importante,

na comunicação deles, é a demarcação da diferença entre aquilo que, em geral, as críticas partidas da orientação neoliberal e empresarial chamam de O PROBLEMA DO ENSINO MÉDIO, fazendo uma espécie de terra arrasada nesse campo, sobretudo na escola pública, e outra posição não convencional, a que empreende uma análise crítica na qual se defende o ENFRENTAMENTO DO DESAFIO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, com a centralidade do Estado na realização das políticas sociais, públicas, gratuitas e de qualidade socialmente referenciadas. Os autores também reafirmam a centralidade do embate pela formação humana integral no EM, defendendo que essa perspectiva, na qual se insere a EB, o ensino superior público e a EP, visa contribuir para a superação das regressões sociais das reformas em curso e propostas, plasmadas na fragmentação da educação, no pragmatismo e nas antinomias entre a formação prática, utilitária e imediata a serviço da adequação do capital e a ordem estabelecida, em detrimento da formação humana integral de sujeitos dotados de autonomia, reflexão, crítica e ação para a transformação. Por fim, defendem que a retomada desta perspectiva de projeto societário implica em tomada de posição ao lado das forças sociais que buscam, na mediação da educação, contribuições decisivas para a construção de uma sociedade que garanta a produção e apropriação social da riqueza, do conhecimento científico e tecnológico, da arte e da cultura para todos.

No quinto e último capítulo desta parte do livro, intitulado A PROFISSIONALIZAÇÃO IMPOSTA POR DECRETO: NOTAS SOBRE A REFORMULAÇÃO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO, José Deribaldo Gomes dos Santos produz uma síntese histórica acerca da política educacional referente à profissionalização dos jovens trabalhadores, afirmando que essa política cria ações que são apresentadas como capazes de solucionar os diversos problemas de formação, de profissionalização e até de desemprego dos estratos sociais mais precarizados; porém, ao seguirem as orientações dos organismos internacionais, procuram novos elementos que atendam a uma suposta inovação, mas que conservam o seu caráter neoliberal essencial, que é do atendimento das necessidades mercadológicas imediatas. O autor explicita que, após o Decreto

nº 5.145/04 ser promulgado, constituiu-se a possibilidade do retorno da integração entre o nível médio e a modalidade profissionalizante. Entretanto, o aligeiramento e a fragmentação, entre outras questões severamente criticadas no texto do Decreto nº 2.208/97, permanecem no dispositivo que o sucede; ademais, a nova legislação não impediu a desintegração. O que se efetivou na prática foi uma espécie de “pode tudo”: integração que pode se dar em uma mesma instituição e desintegração em dois momentos distintos. No primeiro tipo dessa desintegração, o jovem precisa terminar o ensino médio em uma escola e, depois de concluí-lo, cursar o profissionalizante na mesma instituição ou em outra – também chamado de pós-médio. Já no segundo tipo, o jovem-trabalhador-estudante precisa fazer o ensino médio em uma escola e ao mesmo tempo – de modo concomitante – cursar o profissionalizante em outra, ou na mesma instituição, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Para que esse paralelismo seja possível, o estudante terá que utilizar dois expedientes do seu dia, o que se torna inviável para os frequentadores que precisam estudar e trabalhar ao mesmo tempo, como é o caso da maior parcela da clientela que busca a profissionalização precoce.

No capítulo que abre a terceira parte deste Livro, ALFABETIZAÇÃO E ESCRITA FORMAL: CONSEQUÊNCIAS NO APOIO DA ORALIDADE E DAS CONCENTRAÇÕES MÚLTIPLAS, Iveuta Abreu Lopes e Bruna Rodrigues da Silva Neres, fundamentadas em Zorzi (1998), discutem e categorizam os tipos de erros mais recorrentes na escrita dos alunos que estão cursando o 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Teresina, capital do estado do Piauí. As autoras concluem que, nessa etapa da vida escolar, os alunos pesquisados, apesar de alfabetizados, não se apropriaram das convenções da linguagem escrita, por isso, escrevem de forma hipotética a partir do som que percebem das palavras que desejam grafar, uma vez que os dois erros mais verificados têm estreita relação com a percepção sonora das palavras.

No segundo capítulo, SER PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: HISTÓRIAS TECIDAS NAS CARTAS BIOGRÁFICAS, Antônia Edna Brito afirma que as pesquisas sobre o ensino fundamental podem abarcar diferentes temáticas, tendo em vista as singularidades des-

ta etapa da educação básica. Com a finalidade de responder a questões sobre quem são os professores que atuam no Ensino Fundamental, sobre os desafios que encontram na vivência da prática docente e, ainda, sobre perspectivas de reelaboração de suas práticas, a autora recorre à pesquisa narrativa e, com a colaboração de professores da rede pública de ensino que atuam no Ensino Fundamental, conclui que seus interlocutores compreendem a complexidade e os desafios da prática docente no Ensino Fundamental e a necessidade de reelaboração de suas práticas.

No terceiro e último capítulo desta parte do livro, intitulado EDUCAÇÃO FINANCEIRA: O QUE TEM SIDO PRODUZIDO EM MESTRADOS E DOUTORADOS DEFENDIDOS ENTRE 2013 E 2016 NO BRASIL?, Cristiane Azevedo dos Santos Pessoa apresenta uma produção do tipo “estado da arte” de dissertações e teses produzidas em pós-graduações brasileiras no período de 2013 a 2016 sobre Educação Financeira (EF), com foco nas áreas de Educação, Ensino, Educação Matemática e Psicologia da Educação, disponíveis na Plataforma Sucupira. A autora conclui que há uma quantidade maior de estudos sobre a temática na área de concentração Educação Matemática e em Ensino de Matemática; os estudos são das diversas regiões brasileiras, concentrando-se mais nas regiões Sul e Sudeste; há mais estudos de mestrado, sobretudo os profissionais; as fontes de informação mais pesquisadas são os alunos, seguidos dos professores; o nível mais investigado é o Ensino Médio, seguido dos anos finais do Ensino Fundamental; as temáticas variam desde Matemática Financeira, passando por orçamento doméstico, financiamentos, consumismo e reflexões sobre necessidade e desejo; os conteúdos matemáticos mais trabalhados são, de modo geral, os pertencentes à área da Matemática Financeira ou que lhes dão suporte, tais como juros, porcentagem e funções. Por fim, a autora afirma que há uma preocupação com o trabalho com EF em sala de aula e com as melhores formas de se explorar esta temática. É um campo de pesquisa novo e que ainda tem muito a se explorar e aprender sobre ele e sobre sua inserção nas nossas escolas.

A quarta parte do livro é aberta pelo capítulo OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: RECORTE DO ESTUDO SOBRE A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO NORTE

E NO NORDESTE DO BRASIL. Nele, Theresinha Guimarães Miranda e Ana Valéria Marques Fortes Lustosa tomam um recorte da pesquisa realizada no âmbito do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), referente ao eixo de investigação que trata da organização e do funcionamento do atendimento educacional especializado (AEE), realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), em onze municípios das regiões Norte e Nordeste do Brasil e produzem questionamentos sobre como tem funcionado, na prática, o AEE nas SRM. As autoras analisam dez artigos a partir do discurso sobre os resultados das pesquisas locais, segundo quatro categorias: compreensão do professor sobre o AEE; planejamento para o atendimento do aluno; atuação docente; e limites e possibilidades das SRM. A referência básica para a discussão das informações foi a legislação educacional que embasa a política de inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais, especialmente em relação ao atendimento educacional especializado.

No segundo capítulo, APORIAS SOBRE OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, Luciene Maria da Silva afirma as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como *locus* privilegiados pela política educacional brasileira para a realização do atendimento educacional especializado (AEE). A autora se propõe a identificar e a analisar alguns fatores pertinentes à escolarização de alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos, notadamente o alunado da educação especial, como também a apresentar notas formuladas, para efeito de debate, acerca do trabalho de Terezinha Guimarães Miranda e Ana Valéria Lustosa, intitulado “Observatório Nacional de Educação Especial: recorte do estudo sobre a Sala de Recursos Multifuncionais no norte e nordeste do Brasil”.

No terceiro capítulo, ENSAIO SOBRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, Marta Maria Azevedo Queiroz faz uma reflexão ensaística sobre a educação e a comunicação, tendo como principal expoente de poder na contemporaneidade o aparato midiático/tecnológico, a exemplo da *internet*. A autora afirma que, no cenário contemporâneo, os desafios são o de compreender esse ‘novo’ contexto e ajustar as lentes, focando naquilo que a educação e a comunicação têm de mais singular – o sujeito, a sociedade.

No quarto capítulo, O PROEJA COMO PROPOSTA DE CURRÍCULO INTEGRADO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, José Mateus Nascimento evidencia que o PROEJA apresenta proposta pedagógica ideal, por estar firmado em pressupostos de um currículo integrado para cursos técnicos ofertados nos Ensinos Fundamental e Médio. A indicação do Programa é que a integração ocorra durante o processo de formação, que propicia a articulação entre os conhecimentos gerais com os conhecimentos específicos da aprendizagem de uma profissão. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, o autor afirma que o PROEJA sofreu declínio considerável durante os últimos cinco anos, quando se fortaleceram iniciativas de criação de cursos de formação profissional de carga horária reduzida, a exemplo do PROJOVEM e do PRONATEC, implantados na rede de ensino pública e privada, sob o apoio político e o incentivo financeiro do Governo Federal.

No quinto capítulo, FRONTEIRAS DA AÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS ENTRE SUJEITOS E CULTURAS DE APRENDIZAGEM, Luiz Gonzaga Gonçalves afirma que o educador, a partir de sua vida transformada pelo saber escolar, detém uma forma de acessar o mundo, não idêntica à forma de viver e de conhecer do aluno de EJA. Para o autor, o pensar com atenção sobre isso não apenas aperfeiçoa os procedimentos de ensino voltados para adultos e idosos, como também prepara o educador para entender a riqueza e a diversidade dos modelos culturais reinantes em nosso país. E, por considerar a complexidade de nossa formação social, a coexistência de diferentes modelos culturais e de visões de mundo, neste capítulo, o autor abre a discussão sob mediação da Antropologia.

No sexto capítulo, PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES DIANTE DOS DESAFIOS SOCIOAMBIENTAIS: POSSIBILIDADES DE CONVERGÊNCIA ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIENTÍFICA, Rosiléia Oliveira de Almeida e Marcos Antônio Leandro Barzano focalizam a Educação Ambiental associada ao tema da juventude e afirmam a necessidade de que seja consolidada uma agenda com futuras investigações, envolvendo o engajamento, a participação e o protagonismo de jovens em diferentes espaços formativos. Os autores propõem, no nível

escolar, uma forma promissora de operacionalizar o conceito de escola sustentável, no que se refere à dimensão do currículo, seja por meio da abordagem dos problemas socioambientais em uma perspectiva que aproxime da educação científica orientada para a ação sociopolítica, por intermédio de uma abordagem das relações CTSA por meio do enfoque de QSCs, e a educação ambiental na sua vertente emancipatória, que se apoia em uma visão mais ampla da ciência, por meio da superação do enfoque naturalista acrítico.

A quinta parte deste livro é aberta pelo capítulo OS MOVIMENTOS SOCIAIS E OS PROCESSOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, nele, Sandra Maria Gadelha de Carvalho, Maria das Dores Mendes Segundo e José Ernandi Mendes analisam os processos educativos na prática dos sujeitos coletivos, classes trabalhadoras e movimentos sociais, no contexto de crise estrutural do capital, observando o papel desempenhado pelo Estado e o lugar atribuído à democracia pelos diferentes sujeitos das relações sociais capitalistas na contemporaneidade. Os autores destacam os movimentos sociais populares brasileiros nos seus embates para garantir direitos conquistados, sobretudo concernentes à construção da Educação do Campo. Também ressaltam as práticas de resistências enfocando os processos educativos que se dão a partir da luta por educação do campo e da articulação política Movimento 21, frente ao modelo de desenvolvimento capitalista no campo, na Chapada do Apodi (CE/RN). Por fim, concluem que, no contexto da crise estrutural do capital, legitimamente amparado pelo Estado, são produzidos severos desdobramentos de negação dos complexos sociais à classe trabalhadora. Contudo, os sujeitos sociais, as classes trabalhadoras e os movimentos sociais, explorados e oprimidos, constituem os novos sujeitos históricos por meio de suas práxis de resistências e de enfrentamento à lógica destrutiva do capital e da negação de direitos.

No segundo capítulo, MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS: DEBATE, REFLEXÕES E DESAFIOS, Marcio Adriano de Azevedo afirma que, em alguns espaços onde os sujeitos exercem a práxis educativa, fazem-no pela busca da emancipação e, noutros, são próprios da disputa como reflexo da conjuntura injusta

e desigual que promove o sistema capitalista sob a égide do neoliberalismo. Podemos, então, concluir que, com base no que postulam os autores, urge a intensificação da luta social, para que disparates como o fechamento de escolas do campo não ocorra, comprometendo o direito à educação pública, gratuita, obrigatória e de qualidade social.

No terceiro capítulo, *A POLÍTICA CURRICULAR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SEUS NEXOS COM A POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE: TENSÕES, DESAFIOS E AVANÇOS*, Maria Zuleide da Costa Pereira, Lélia Cristina Silveira de Moraes e Maria Alice Melo tecem as seguintes questões: como encaminhar essa proposta de reforma educacional dessas políticas curriculares e de formação docente diante da corrupção sistêmica que atualmente compromete as dimensões do político e do econômico no Brasil? De que forma a política curricular da BNCC e a política de formação docente podem priorizar as singularidades contextuais do nosso país, haja vista a sua enorme extensão territorial e a sua diversidade cultural? Como a política nacional de formação docente, ofertada por meio dos diferentes cursos de licenciaturas no Brasil pode superar uma política do governo fragilizada, no que diz respeito ao financiamento da formação inicial e continuada? As autoras priorizam a análise documental de dois importantes documentos: o Plano Nacional de Política Educacional (PNE) para o período de (2014 a 2024); e as Políticas Curriculares da BNCC e da formação docente em processo de apreciação pelas instâncias acadêmico-científicas.

No quarto capítulo, *O PERFIL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DAS CAPITAIS NORDESTINAS E SUA RELAÇÃO COM AS RECEITAS DO FUNDEB E AS METAS DO PNE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL*, Luís Carlos Sales e Ana Lúcia Félix dos Santos, servindo-se de informações disponíveis nos portais do INEP (matrículas da Educação Básica), do IBGE (estimativa da população das capitais nordestinas) e do FNDE (receitas do FUNDEB e impostos municipais), por meio do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), analisam o perfil de atendimento educacional das capitais nordestinas, procurando estabelecer relações com a capacidade financeira das nove prefeituras das referidas capitais (receitas oriundas do FUNDEB e dos

impostos próprios) e as possibilidades de atendimento das metas do PNE para a Educação Infantil. Os autores afirmam que não existe um perfil de atendimento educacional único que guarde relação direta com as receitas vinculadas à educação, pois existem vários formatos de atendimento. Essa variedade de formatos, ressalvadas as especificidades de alguma capital, denuncia que algumas prefeituras poderiam fazer mais, ampliando seu atendimento educacional e tornando mais pública a gestão dos recursos públicos.

No quinto capítulo, **EDUCAÇÃO POPULAR: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE**, Severino Bezerra da Silva considera a Educação Popular no contexto da sociedade como um todo, procurando “brechas e achados” reveladores que possam contribuir com o debate atual, considerando os novos rumos que ela precisa tomar, por ser e se constituir como uma teoria social implicada historicamente na construção de um novo projeto de sociedade. A educação aparece no texto como sendo mais um campo de ação social articulado com a sociedade, e esta como portadora de um conjunto complexo de sociabilidades, conflitos, disputas e desigualdades. Todavia, o autor não desmerece o sentido maior dado à Educação Popular no interior da educação-escola e em outras experiências sociais-populares com processos educativos distintos. O autor ainda afirma que a Educação Popular, considerando suas historicidades e o momento histórico atual, precisa se perceber dentro de outro movimento, não recuar dos avanços que conquistou diante do processo de redemocratização do Brasil, na construção de cenários políticos mais democráticos, na formação de sujeitos históricos mais identificados com as demandas populares.

No sexto capítulo, **GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO: REALIDADE E PERSPECTIVA**, Maria da Saete Barboza de Farias e Adriana Valéria Santos Diniz afirmam que a Educação Superior no Brasil tem sido objeto de amplo debate envolvendo diversos olhares e diferentes perspectivas acerca de temas que lhes são caros que vão desde a expansão, a democratização, o acesso e a permanência, a avaliação e a internacionalização da educação, dentre outros. As autoras, a partir da base de dados do INEP-IGC, abrangendo o período de 2007 a 2014, analisam a Educação Superior Brasileira no

contexto da expansão, com foco na graduação e na pós-graduação no Nordeste, refletindo sobre avanços; problematizando a relação entre ambas, apresentando desafios e novas perspectivas de interlocução. Como resultado, as autoras constatarem o processo de expansão das Universidades Públicas na região, mas com democratização limitada no tocante aos desempenhos das instituições, apresentando traços de hiato entre a graduação e a pós, assim como de distorção inter e intrarregional.

No sétimo capítulo, **EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS NO NORDESTE BRASILEIRO: AMPLIANDO FRONTEIRAS COM OUTRAS VOZES EPISTÊMICAS**, Francis Musa Boakari, Francilene Brito da Silva e Raimunda Nonata da Silva Machado, enfatizando elementos quantitativos, problematizam o estado da arte das produções em tempos recentes sobre a temática da **AFRODESCENDÊNCIA E AS EDUCAÇÃOES** (escolar e sociocultural). Os autores afirmam continuar estas reflexões, conclamando pesquisadores à responsabilidade de se ampliar os horizontes, os modos de aprender a ler as vozes, na academia e fora dela, defendendo que a produção sobre a realidade em pauta pode/deve ser vista de múltiplas maneiras.

No oitavo capítulo, **UM OLHAR DE GÊNERO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO NORDESTE**, Alfrâncio Ferreira Dias realiza pesquisa quantitativa e documental nos bancos de dados da CAPES, FORPRED-NN, ANPED, PPGED, com a finalidade de verificar como a perspectiva de gênero tem sido abordada nos processos de desenvolvimento da pós-graduação em Educação do Nordeste. O autor abordou algumas especificidades da pós-graduação e Educação do Nordeste, identificando as diversidades e as desigualdades que foram se configurando no processo de implementação e de desenvolvimento dos cursos de Mestrados e Doutorados Acadêmicos e Mestrados Profissionais em Educação. Conclui afirmando a necessidade de se pensar a formação do pesquisador em Educação pautada no contexto na diversidade cultural para incidir diretamente em educação para a cidadania.

No nono capítulo, **UM DEBATE SOBRE UM OLHAR DE GÊNERO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE BRASILEIRO**, Diomar das Graças Motta conclama à necessidade de

se assentar a formação de pesquisadores e pesquisadoras em Educação em contexto de diversidade cultural, a fim de promover a reflexão e o fortalecimento da educação para a cidadania.

Notas Finais

Em face da consideração de que a possibilidade não se transforma *per se* em nova realidade, reiteramos a necessidade de que a atividade coletiva dos seres humanos seja mediada pela intenção de transformar a realidade. Para nós, essa intenção, amálgama de cognição e de volição, mediante as condições reais de existência, constituir-se-á movimento histórico-social objetivando-se em condições de transformação.

Os autores dos capítulos produzidos para este livro, os quais, em nosso entendimento, a partir da realidade, discutem sobre os múltiplos objetos, processos e situações constitutivas da própria realidade e, também, das possibilidades da produção do conhecimento no Nordeste no âmbito da pós-graduação em Educação, são pesquisadores que atuam sócio-historicamente e que se dispuseram a desvelar o caráter, também sócio-histórico, da produção de conhecimento no Nordeste, objetivando, assim, a promoção de práticas sociais favoráveis à transformação da realidade que eles têm investigado.

Por fim, ressaltamos que, no processo de produção dos seus textos, ao expressarem a compreensão que têm da produção de conhecimento no NE, os autores e as autoras o fizeram de acordo com seu pertencimento teórico e suas características pessoais de expressão escrita.

Referências

AFANASIEV, Viktor Grigorievich. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética Materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

KOPNIN, Pável Vasílievich. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Trad.: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

PARTE I

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO DO NORDESTE E O CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2013-2016)

Olivia Morais de Medeiros Neta
Marlúcia Menezes Paiva

Palavras iniciais

A institucionalização do campo da História da Educação no Brasil tem sua trajetória vinculada ao ensino, a pesquisa e a criação de associações acadêmico-científicas, em grande medida responsáveis pela divulgação do conhecimento. Quanto as associações acadêmico-científicas, destacamos a criação pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 1984, do Grupo de Trabalho História da Educação, incorporado a essa entidade como GT 2, e a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), em 1986. Por último, no que concerne a institucionalidade do campo, ressaltamos a criação, em 1999, da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). (MEDEIROS NETA, PAIVA,

2015).

Pari passo, no Brasil ocorreu o aumento da criação dos Programas de Pós-Graduação, sendo muitos desses Programas na área de Educação – área na qual o campo da História da Educação constituiu sua institucionalidade no Brasil. Nesses termos, nos indagamos: quais os delineamentos do campo da História da Educação nos Programas de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste e quais os temas mais recorrentes nas produções das dissertações e teses defendidas no campo da História da Educação nesses Programas?

Considerando essas indagações, objetivamos mapear o lugar da História da Educação nos Programas de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste, atentando as disciplinas, as linhas e aos grupos de pesquisa voltados à História da Educação, bem como às produções das dissertações e teses defendidas no campo da História da Educação.¹

Esse objetivo nos remete à compreensão da configuração do campo da História da Educação no Nordeste, especificamente, e por isso nos aproximamos do entendimento de campo científico de Bourdieu (1983). Sendo o campo compreendido como espaço social, um *locus* de relações de força e disputas, que visa beneficiar interesses específicos dos participantes deste campo. Uma vez que, a capacidade de produzir ciência, por parte de um determinado indivíduo ou grupo, está agregada a um determinado poder social.

Associado ao entendimento de campo científico usamos o de configuração, conforme Norbert Elias (1970). Pois, as configurações são formadas por grupos interdependentes (no caso, grupos de pesquisadores e suas conexões institucionais), organizados coletivamente e não por indivíduos singulares. Assim, a configuração é sempre um espaço de síntese, sempre provisória, do movimento dialético da realidade

Sendo assim, para análise, recortamos os dados disponíveis para consulta na Plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O endereço eletrônico da Plataforma Sucupira utilizado para a pesquisa dos dados referentes aos

¹ A demarcação do objetivo para esse texto nos aproxima da temática geral do XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) que é *Caminhos da pós-graduação em educação no nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica*.

Programas de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste foi o <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/> e, para o levantamento dos dados referentes as disciplinas, as linhas e aos grupos de pesquisa voltados à História da Educação nos Programas de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste acessamos o link *Consultas* do meu principal da Plataforma Sucupira. Foram listadas 18 Instituições de Ensino Superior com oferta de cursos de Mestrado ou Doutorado na área de Educação no Nordeste.

O mapeamento das dissertações e teses defendidas nos Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste no campo da História da Educação foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, disponível no endereço <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Para consulta usamos o descritor *história da educação* entre aspas e limitamos a busca à área *Educação* e às 18 Instituições de Ensino Superior com oferta de cursos de Mestrado ou Doutorado na área de Educação no Nordeste inventariadas na Plataforma Sucupira.

Ressaltamos que os dados referentes as disciplinas, as linhas e aos grupos de pesquisa voltados à História da Educação nos Programas de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste e as dissertações e teses defendidas nesses programas sobre História da Educação limitam-se aos anos de 2013 a 2016, mais precisamente a alimentação e importação dos dados realizada por cada Programa de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste na Plataforma Sucupira. Destacamos ainda que o acesso para a pesquisa na base de dados da Plataforma Sucupira e no Banco de Teses e Dissertações da Capes ocorreu no mês de junho de 2016.

Por esse delineamento, o texto divide-se em seções voltadas à discussão referente a historicidade do campo da História da Educação no Brasil na interface do ensino e da pesquisa; ao mapeamento da História da Educação nas disciplinas, nas linhas e nos grupos de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste e as dissertações e teses defendidas nesses Programas entre os anos de 2013 a 2016.

O campo da história da educação e o ensino e a pesquisa

No âmbito das ciências humanas, a História, e em particular a História da Educação, tem buscado um estatuto epistemológico próprio, que atenda às especificidades desse novo campo do saber. Alguns estudiosos têm se debruçado no estudo da formação e das especificidades inerentes a esse campo do saber, a exemplo de Warde (1990), Nóvoa (1992), Monarcha (1993), Magalhães (1996), Nunes (2002), Vidal (2006), Faria Filho e Vidal (2003), Ferro (2005) entre outros, em uma busca por elucidações, ou possíveis delimitações. Pelos nossos estudos, foi-nos dado a possibilidade de eleger alguns elementos, coletados desses autores, que explicitam contribuições para a consolidação do campo da História da Educação.

Em primeiro lugar, a pesquisa em História da Educação no seu processo de construção, necessita seguir passos e etapas, comuns e necessárias, ao ato de pesquisar, seja qual for o conhecimento abordado, guardadas as suas especificidades. Nesse aspecto, Clarice Nunes corrobora esse pensamento ao anunciar que

Do ponto de vista da pesquisa, a História da Educação é uma prática que se exerce na tensão entre as discussões teórico-metodológicas e a construção dos objetos empíricos e não difere na sua postura e procedimentos de qualquer pesquisa histórica (2002, p. 45).

Entretanto, reconhecendo a cientificidade de sua prática, precisamos delimitar esse campo de atuação. Como diz Antonio Nóvoa (1992), necessitamos transgredir, impedir, por exemplo, que a História da Educação seja vista, e praticada, como uma espécie de subproduto da História mais geral. Segundo palavras de Nóvoa,

[...] é fundamental valorizar os trabalhos produzidos a partir da realidade e dos contextos educacionais. A compreensão histórica dos fenômenos educativos é uma condição essencial à definição de estratégias de inovação. Mas para que essa inovação seja possível é necessário renovar o campo da História da Educação. (1992, p. 211).

Essa renovação implica a promoção e a constituição de uma disciplina e um objeto de pesquisa específico que configurem um campo de atuação próprio. Mais uma vez nos reportamos a Clarice Nunes, quando diz que,

A especificidade da História da Educação reside no exame dos processos e transmissão de saberes, que apresentam fontes variadas e uma periodização intrínseca, periodização essa que não se subsumi às conjunturas políticas ou ao determinismo econômico da sociedade. (2002, p. 45).

Ou ainda, como nos alerta Mirian Warde (1990, p. 8),

A gênese e o desenvolvimento da História da Educação estão no campo da Educação, do qual ela foi convertida em enfoque, em abordagem. Assim, efetivamente, a História da Educação não se configura como uma especialização temática da História, mas, sim, uma ciência da educação ou uma ciência auxiliar da educação.

Há uma defesa de um campo próprio para a História da Educação e sua inclusão entre as ciências da Educação. Busca-se uma revisão dos cânones ditos científicos; busca-se um lugar próprio, sem a perda do rigor científico e constrói-se uma operação historiográfica,

Como disciplina escolar, no Brasil e no mundo, a História da Educação é uma área recente de estudo. O seu campo de atuação ainda é palco de imensos debates. Apareceu, inicialmente, no continente europeu, nas universidades e escolas normais, no final do século XIX. Mesmo em nível mundial, além da Europa, Estados Unidos e Canadá, foi somente no início dos anos de 1960 que a História da Educação alcançou um período maior de desenvolvimento. (MAGALHÃES, 1996).

Diana Vidal e Luciano Faria localizam, inicialmente, a História da Educação no Brasil, em 1928, no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro. Consideram esses autores que a disciplina surgiu no contexto das reformas educacionais dos anos de 1920, que pretendiam introduzir modificações na educação brasileira, em particular no ensino primário, utilizando-se dos princípios da *escola ativa*, depois *escola nova*, elevando o preparo docente por meio do aperfeiçoamento do Curso Normal.

A história dessa disciplina surge associada à história da Escola Normal, embora apareça antes nos currículos das Escolas Normais com nomenclatura diferente, geralmente integrada à Filosofia.

Quanto as publicações sobre História da Educação no Brasil, a obra intitulada *História da Instrução pública no Brasil (1500-1889)*, da autoria de José Ricardo Pires de Almeida, escrito originalmente em francês, em 1889, traduzido por Antonio Chizzotti, em 1889, apresenta importante compilação de dados referentes à educação, que a transformaram em uma obra clássica na área. O autor foi arquivista da Câmara Municipal e adjunto da Inspetoria Geral de Higiene na Corte, onde trabalhou nos arquivos e na biblioteca, sendo, portanto, um pesquisador privilegiado do campo da História da Educação.

No aspecto da escrita, como livro didático, abordando conteúdos de História da Educação, no Brasil, em 1933, temos a edição do primeiro livro da disciplina, intitulado *Noções de História da Educação*, da autoria de Afrânio Peixoto, publicado pela Biblioteca Pedagógica Brasileira, na Editora Nacional. Esse livro surgiu no contexto das mudanças ocorridas após a denominada *Revolução de 1930*, quando muito dos preceitos do movimento da Escola Nova estavam sendo propagados em alguns estados e em algumas escolas. O autor foi um dos próceres do escolanovismo. Vidal e Faria Filho (2003, p. 47) analisando a apresentação conteudística dessa publicação mostram que

Das 265 páginas da obra, apenas 54 eram dedicadas à educação nacional. As demais abrangiam desde os selvagens e primitivos, passando pelas civilizações antigas, medievais, modernas e contemporâneas, à educação nos Estados Unidos da América e na América Latina. A educação brasileira, apresentada no fim do volume, dividia-se em dois capítulos: Brasil e Escola Nova. Compunha o livro, ainda, um cuidadoso índice onomástico, peça extremamente rara nos trabalhos de história da educação no Brasil. Cada capítulo era iniciado por um sincronismo em que se relacionavam, cronologicamente, os acontecimentos considerados mais relevantes. (2003, p. 47).

Podemos observar nos conteúdos apresentados uma amplitude que denota certa indefinição do campo da disciplina, mas, por outro

lado, significando uma especificidade própria do campo de saber em constituição.

Alguns autores, pioneiros na formação do campo da disciplina, são elencados nos estudos que pesquisamos, a exemplo de Primitivo Moacyr, com extensa obra em 13 volumes, quando aborda a instrução no Império, nas Províncias e na República, abrangendo o período de 1823-1853, publicada inicialmente em 1936, até 1942; Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*, publicada em 1943; Theobaldo Miranda dos Santos, *Noções de história da educação*, de 1945; Luís Alves de Mattos, com o livro *Primórdios da educação no Brasil – período heroico (1549 a 1570)*, publicado em 1958. Encontraremos outros autores representativos na constituição do campo da História da Educação; elencamos apenas alguns.

Se como disciplina escolar a História da Educação é um campo de estudo recente, como objeto de pesquisa acadêmica é, ainda, mais recente. Existe indefinição na delimitação desse campo de investigação: ora parece pertencer à História, ora à Educação, embora seja mais comumente considerada como pertencente à área da Educação. Justino Magalhães (1996), no texto *Historiografia da educação – tendências recentes na Europa e perspectivas de investigação*, ao inventariar a delimitação do campo da História da Educação, externa a dificuldade de realizar tal ação, mas, elenca algumas sistematizações, das quais mencionaremos duas, referentes aos autores Antoine de Léon e Antonio Nóvoa.

Antoine de Léon (1984) inventariando a historiografia francesa, sistematiza os seguintes campos de atuação:

1. Construção, funcionamento e funções do sistema escolar – novas problemáticas sobre um objeto aparentemente já explorado, novos públicos, novas problemáticas e questões, novos documentos, novas formas de interrogar as fontes [...] – podemos inserir aqui a história das instituições educativas;
2. Suportes e instrumentos da educação e do ensino – os manuais escolares, os meios didáticos, os audio-visuais, os jogos;
3. Públicos e agentes: a educação das mulheres e a formação de professores (os processos e modelos da educação – a história da alfabetização);

4. História comparada dos sistemas educativos;
5. O passado dos países do Terceiro Mundo – antes, durante e depois da colonização. (MAGALHÃES, 1996, p. 7).

Ao citar Nóvoa (1994), Justino Magalhães (1996) destaca a especialização alcançada pelos novos domínios conquistados pela História da Educação e elenca os seguintes campos:

História do currículo, história dos meios e dos recursos didáticos e pedagógicos – história da tecnologia educativa; história da educação da infância; história da formação de professores; representações e discursos sobre a educação, etc; história dos atores educativos; história das práticas escolares; história das ideias pedagógicas; história dos sistemas educativos (MAGALHÃES, 1996, p. 8).

O autor alerta, ainda, que o alargamento do campo de investigação da História da Educação não compromete as temáticas tradicionais – estudos das doutrinas e das instituições pedagógicas – que continuam sendo trabalhadas, embora renovadas, particularmente no que se refere à teoria e à prática.

Clarice Nunes (2002), no texto intitulado *História da Educação: interrogando a prática do ensino e da pesquisa*, no momento que discute a prática da pesquisa, realiza um mapeamento do campo da pesquisa histórica em Educação e, pela especificidade deste trabalho, nos propomos transcrevê-la, apesar da sua dimensão:

- Rever o papel da educação na constituição/manutenção de representações sobre projetos de sociedade e sobre a função e o papel das classes sociais e/ou grupo dentro deles, assim como examinar os modos pelos quais essas representações constituem e legitimam determinadas práticas educativas;
- Reexaminar o processo de configuração do campo educacional, identificando e avaliando as consequências do seu contraditório processo de autonomização frente a outros campos, sobretudo a Religião, a Medicina e o Direito;
- Proceder a investigações detalhadas sobre o processo de constituição da comunidade de intelectuais da educação no país, examinando sua formação, seus itinerários e posições no debate acadêmico e político, bem como a chave de leitura de suas obras e as

instituições que conformaram as suas práticas;

- Reconstituir, em conjunturas históricas escolhidas, o cotidiano das instituições escolares, desvendando as múltiplas práticas de apropriação dos modelos dominantes de escolarização e dando ênfase: aos diferentes usos que os agentes escolares fazem dos espaços, tempos, rituais, procedimentos e dispositivos escolares; à apropriação de saberes e práticas não escolares no espaço escolar; aos usos não escolares dos saberes pedagógicos; e aos processos de (re)elaboração da construção da subjetividade e identidade de educadores e educandos. (NUNES, 2002).

Assim, registramos que a pesquisa em História da Educação tem diante de si um vasto e múltiplo campo de investigação. Pelos campos propostos pelos historiadores, podemos observar que muito temos a fazer, que diversos são os objetos e temas à investigar no campo da História da Educação e que a pós-graduação em papel relevante nesse processo.

A pós-graduação em Educação no Nordeste e a História da Educação

A proliferação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação vem contribuindo de maneira cada vez mais significativa na reconstituição, ou mesmo construção, do campo da História da Educação. Cada pós-graduando pesquisa novos temas ou revisita velhos temas a partir novas problemáticas e olhares diversos aos objetos de investigação.

Ao lado dos Cursos de Pós-Graduação, a criação do GT de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (1984) e de associações de cunho acadêmico-científicas como o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (1986) e a Sociedade Brasileira de História da Educação (1999), entre outras, muito têm contribuído para a consolidação do campo do ensino e da pesquisa em História da Educação, como dissemos anteriormente.

Mas, para o estudo do lugar da História da Educação nos Programas de Pós-graduação da área de Educação no Nordeste, atentemos às disciplinas, linhas e grupos de pesquisa presentes em 20 Programas que

foram mapeados nas 18 instituições que ofertam mestrado e/ou doutorado acadêmicos na área de Educação.

Para tanto, consideramos à análise as informações disponíveis nos *websites* dos Programas de Pós-graduação da área de Educação no Nordeste. Dos 20 Programas mapeados, constatamos em 18 deles a presença do termo história ou seus derivados, como histórico, nos nomes ou descritores das linhas de pesquisa, dos grupos de pesquisa e das disciplinas e suas ementas.² Observemos esse mapeamento na Tabela 01:

Tabela 01 - Mapeamento da presença do termo história e suas derivações nas denominações, descritores e ementas de disciplinas, linhas e grupos de pesquisa dos Programa de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste (2013-2016)

Instituição - Programa de Pós-Graduação	Linhas de Pesquisa	Grupos de Pesquisa	Disciplinas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Educação	Educação, estudos sociohistóricos e filosóficos	Cultura, história e filosofia da educação Educação de crianças, jovens e adultos e seus fundamentos sociohistóricos	Educação brasileira (3 cr. – Obrigatória) Ateliê de pesquisa: Educação, História e Práticas Culturais I (3 cr. – Optativa) Ateliê de pesquisa: Estudos Históricos da Educação (3 cr. – Optativa) Cultura, História e Memória I - (3 cr. – Optativa)

² Usamos o termo História ou seus derivados, como histórico, para a pesquisa nos nomes ou descritores das linhas de pesquisa, dos grupos de pesquisa e das disciplinas e suas ementas por considerarmos esse o termo que melhor delinea, na área da Educação, a abordagem voltada aos estudos ou ênfases no campo da História da Educação. No entanto, reconhecemos que, independente, da presença ou não do termo ou de seus derivados outras disciplinas, linhas e grupos de pesquisa podem ter ênfase e realizar investigações no campo da História da Educação. A opção do mapeamento foi apenas uma opção metodológica à pesquisa e análise.

<p>Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Educação</p>	<p>História da Educação</p>	<p>Grupo de Pesquisa História da Educação na Paraíba</p>	<p>Educação brasileira (4 cr. – Obrigatória) Seminários em História da Educação (4 cr. – Obrigatória para a linha História da Educação) Pesquisa em História da Educação – (3 cr. – Obrigatória para a linha História da Educação) Prática de Pesquisa I em História da Educação – (2 cr. – Obrigatória para a linha História da Educação) Prática de Pesquisa II em História da Educação (2 cr. – Obrigatória para a linha História da Educação) Prática de Pesquisa III em História da Educação (2 cr. – Obrigatória para a linha História da Educação) Prática de Pesquisa IV em História da Educação (2 cr. – Obrigatória para a linha História da Educação)</p>
<p>Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Educação</p>	<p>Teoria e História da Educação</p>		<p>Educação, cultura e sociedade (4 cr. – Obrigatória) Estudos Avançados em Teoria e História da Educação (4 cr. – Optativa) Pesquisa em Teoria e História da Educação - I, II e III (4 cr. – Optativa) Historiografia e Metodologia da História da Educação (4 cr. – Optativa) História da Leitura: Uma Introdução (4 cr. – Optativa)</p>
<p>Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Educação</p>	<p>História e Política da Educação</p>	<p>Caminhos da Educação em Alagoas</p>	<p>Educação brasileira (4 cr. – Obrigatória)</p>

Universidade Federal do Ceará (UFC) – Educação	História e Memória da Educação História da Educação Comparada		Educação brasileira (4 cr. – Obrigatória) História e Memória I (4 cr. – Obrigatória para a linha de pesquisa História e Memória da Educação)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Educação	Instituições escolares, saberes e práticas educativas	Estado e Gestão Educacional Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas	História e Política Educacional (6 cr. – Obrigatória) <ul style="list-style-type: none"> • Organizações Escolares e Práticas Educativas (4 cr. – Optativa) • Currículo (4 cr. – Optativa) • Psicologia da Educação (4 cr. – Optativa) • Imagens da Cultura Brasileira e Educação (4 cr. – Optativa) • Educação e Inclusão Social (4 cr. – Optativa) • Poder, Controle Social e Práticas Educativas (4 cr. – Optativa)
Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Educação			História da Educação – (4 cr. – Obrigatória) História e Historiografia da Educação Piauiense (4 cr. – Optativa) Educação, sociedade e história (4 cr. – Optativa)
Universidade Federal de Sergipe (UFS) – Educação	História, Sociedade e Pensamento Educacional		Educação brasileira (4 cr. – Obrigatória)
Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Educação	Educação Cultural Corporal e Lazer	História da Educação e Movimentos Sociais. História, Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade - HCEL	História das Ideias Pedagógicas no Brasil (4 cr. – Obrigatória)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Educação		Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História: Historiografia, Sujeitos, Práticas e Livro Didático	Tópicos de História da Educação Brasileira (2 cr. – Optativa) Livro, Leitura e Ensino de História: Aspectos Históricos (2 cr. – Optativa)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Educação e Contemporaneidade		Firmina – Pós-Colonialidade: Educação, História e Ações Afirmativas GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto) biografia, Formação e História Oral Memória da Educação na Bahia	Educação, História e Memória Social (4 cr. – Obrigatória para a linha Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural)
Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Educação e Ensino	Educação, Escola, Ensino e Formação Docente	História, Memória, Sociedade e Ensino – UECE	Educação brasileira (3 cr. – Obrigatória) Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação (3 cr. – Optativa)
Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Educação	Formação e Política Educacional (Núcleo 3: História e Avaliação Educacional)	Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) Educação, História e Saúde Coletiva	Cultura e História da Educação Brasileira (3 cr. – Obrigatória) História da Formação de Professores no Brasil (3 cr. – Optativa)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Educação			História da Profissão Docente no Rio Grande do Norte (4 cr. – Obrigatória)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – Educação	Políticas educacionais, história e sociedade		Estado, Sociedade e Educação (4 cr. – Obrigatória) História da Educação e Trajetória da Escolarização na Bahia (3 cr. – Optativa) História da Educação em Desenho (3 cr. – Optativa)

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) – Educação, culturas e identidades	Movimentos Sociais, Práticas educativo-culturais e identidades Desenvolvimento e Processos Educacionais e Culturais da infância e da Juventude		
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – Educação Profissional			História da educação profissional no Brasil (3 cr. – Optativa)
Universidade Tiradentes (UNIT) – Educação	Educação e Formação Docente	Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista: Gt-SE (GHE-NO-SE) Grupo de Pesquisa História das Práticas Educacionais (GPHPE) Sociedade, Educação, História e Memória (GPSEHM)	Educação brasileira (4 cr. – Obrigatória) História da Educação (4 cr. – Optativa)

Fonte: Plataforma Sucupira. Elaboração das autoras.

Na Tabela 01 observamos que apenas o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB traz a denominação da linha tal qual a do campo: História da Educação. Em outros Programas, o termo História da Educação vem associado a teoria, como no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, ao termo memória e ao termo comparada no Programa da UFC – salientamos que esse foi o único Programa que apresentou 2 linhas de pesquisa com referência estreita ao campo

da História da Educação.

Outra perspectiva de presença do campo da História da Educação nas linhas de pesquisa se dá pela vinculação das linhas à área dos fundamentos da educação, como no caso da linha de pesquisa do Programa da UFRN denominada *Educação, estudos sociohistóricos e filosóficos*, ou mesmo a vinculação à área da política como nos casos do Programa da UFAL, linha de pesquisa *História e Política da Educação*, e o da UEFS que associa a política educacional a história e a sociedade.

Outros Programas optaram pela demarcação da linha a partir de objetos de investigação, como no caso da linha *Instituições escolares, saberes e práticas educativas* do Programa da UFMA e das linhas *Movimentos Sociais, Práticas educativo-culturais e identidades* da UFPI e *História, Sociedade e Pensamento Educacional* do Programa da UFS. O termo História ou sua derivação não se fez presente nos títulos dessas linhas, no entanto, os descritores abordam temas como as instituições escolares, os movimentos sociais, as práticas educativas e o pensamento educacional que são, reconhecidamente, recorrentes nas publicações e nos eixos temáticos dos congressos do campo da História da Educação.

Quanto aos grupos de pesquisa com menção aos estudos no campo da História da Educação, destacamos a variedade de grupos e temas associados. Sendo, o tema mais recorrente o da memória que se fez presente em grupos de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFS, em Educação e Contemporaneidade da UNEB e no de Educação e Ensino da UECE.

Os Programas da UFRN, da UFMA e da UFPB listaram grupos de pesquisa que trazem em seus títulos, com pouca variação, alusão a nomenclatura da linha de pesquisa na qual mapeamos a abordagem histórica da Educação.

Localizamos o maior número de grupos de pesquisa voltados, preferencialmente, ao campo da História da Educação no Programa de Pós-Graduação da UNIT e, foi, no Programa da UFPB que localizamos um grupo de pesquisa que associa o campo aos estudos históricos da educação com recorte no Estado da Paraíba. Nesses termos, consideramos que essas especificidades, no que diz respeito aos grupos de pesquisa ligados aos Programas da UNIT e da UFPB, são elementos

definidores para a demarcação do campo da História da Educação nos referidos Programas e o realce desse.

No que alude às disciplinas, é na de Educação brasileira, como componente obrigatório, recorrente em grande parte dos Programas de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste, que os processos educacionais no Brasil sob uma perspectiva histórico-política são abordados. Com esse aspecto, essa disciplina se fez presente nos Programas em Educação da UFRN, da UFPB, da UFAL, da UFC, da UNIT e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino da UECE. Esses apontamentos associam-se com as considerações de Barreira (2011) acerca do lugar da disciplina História da Educação nos Programas de Pós-Graduação no Brasil:

A disciplina História da Educação já ocupou lugar privilegiado nas matrizes curriculares dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação de todo o país. Nas três últimas décadas de século XX, ela compôs o assim chamado 'núcleo duro' das disciplinas formadoras – por isso, concebidas como básicas e obrigatórias – do alunado desses programas. (BARREIRA, 2011, p. 211).

Assim, pela frequência da disciplina Educação brasileira nos Programas de Pós-Graduação da área de Educação no Nordeste, podemos inferir que esta ocuparia esse *núcleo duro* de formação nos Programas. Nesse mesmo sentido, os Programas da UFPI e da UNIT ofertam disciplinas com a nomenclatura História da Educação, sendo no primeiro a oferta da disciplina obrigatória e no segundo optativa.

Em outros Programas, a abordagem histórica da Educação nas disciplinas apresenta-se em correlação com temas ou objetos diversos, como é o caso do Programa da UFMA, com a oferta da disciplina História e Política educacional, e do Programa da UFBA, com a disciplina História das ideias pedagógicas no Brasil. Ou mesmo no caso do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN que oferta a disciplina História da Educação Profissional no Brasil e do Programa da UERN com a disciplina História da profissão docente no Rio Grande do Norte.

Ainda registramos que, diversos Programas elegeram a oferta de

disciplinas optativas voltadas ao campo da História da Educação. É o caso do Programa em Educação da UFPE que oferta a das disciplinas Pesquisa em Teoria e História da Educação I, II e III e do Programa da UFPB com a oferta das disciplinas Prática de Pesquisa I, II, III e IV em História da Educação. Outros Programas, no entanto, ofertam disciplina sobre abordagens teóricas e historiográficas em História da Educação, a exemplo do Programa da UFRN.

A partir da análise do lugar da História da Educação nas disciplinas, linhas e grupos de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação na área de Educação vamos à correlação desses resultados com as produções de dissertações e teses nesse campo.

Dissertações e tese em História da Educação

De acordo com a última avaliação trienal da Capes (2010-2012) referente aos Programas de Pós-Graduação da área de Educação, no Brasil havia 120 Programas na área, fosse com a oferta de cursos de Mestrado ou Doutorado acadêmico ou profissional. Ressaltamos que esse quantitativo se encontra alterado, uma vez que a Capes recebe e avalia Propostas de Cursos Novos conforme Portaria Capes nº 91, de 29 de julho de 2015. E, no ano de 2016, os dados da Plataforma Supicupira registram o quantitativo de 172 Programas de Pós-Graduação da área de Educação.

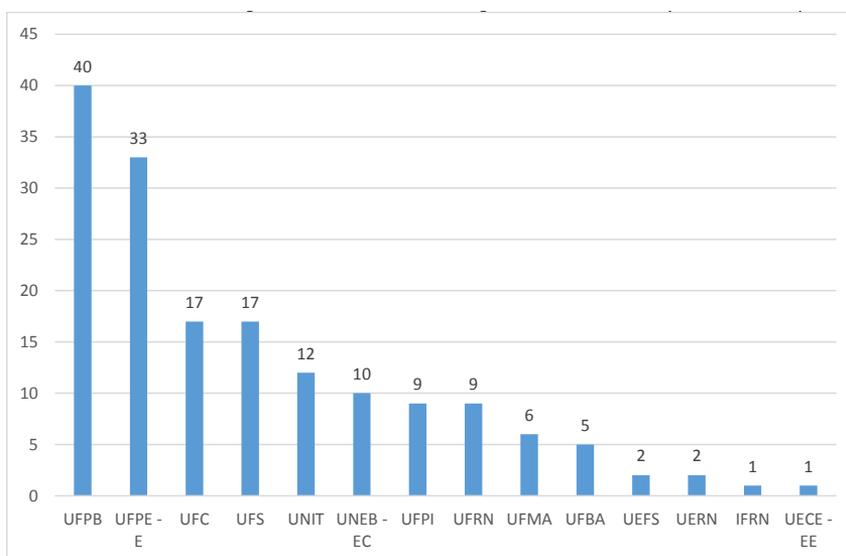
Dos Programas de Pós-Graduação da área de Educação investigados nesse trabalho citamos alguns que não foram listados na avaliação trienal da Capes (2010-2012), a exemplo: os Programas de Educação Profissional do IFRN, de Educação Contemporânea da UFPE, de Educação e Ensino da UECE, o de Educação, culturas e identidades da UFRPE, dentre outros. O que denota um crescimento na oferta de Cursos de Pós-Graduação em níveis de mestrado ou doutorado no Nordeste.

Mas, voltemos à relação desses Programas com o campo da História da Educação. Pensemos, então, nas produções de dissertações e teses nesse campo. Nos Programas de Pós-Graduação da área de Educação, no Nordeste, foram defendidas de 2013 a 2016, conforme

condições de pesquisa anteriormente detalhadas, 1601 dissertações e 577 teses, perfazendo o total de 2178 dissertações e teses defendidas. Os Programas com os maiores quantitativos de defesas foram os de Educação da UFC com 345 defesas, da UFBA com 278 e o da UFPB com 193 defesas de dissertações e teses.

Das 2178 dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação na área de Educação no Nordeste, usando o descritor *História da educação* entre aspas, mapeamos no Banco de Teses e Dissertações da Capes 164 produções. Assim, distribuídas por Programa e instituição:

Gráfico 01 – Dissertações e teses sobre “História da Educação” nos Programas de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste (2013-2016)



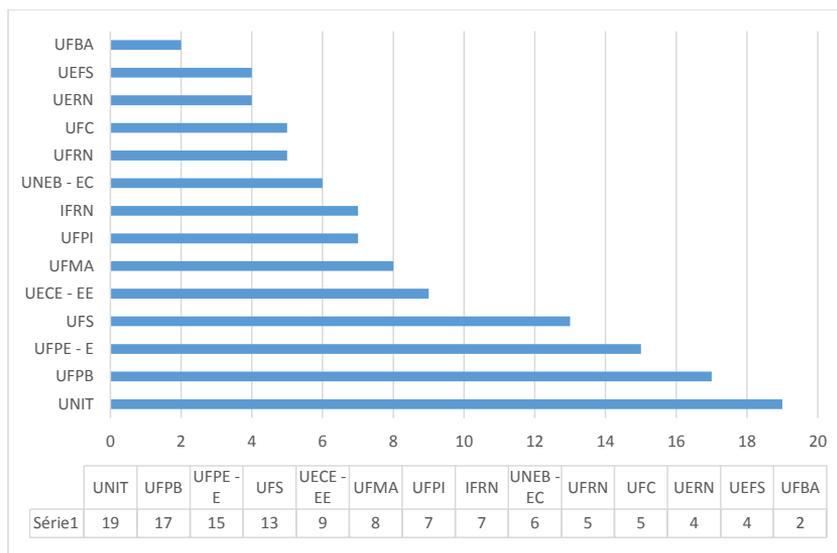
Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes. Elaboração das autoras.

Dos 20 Programas de Pós-Graduação na área de Educação do Nordeste, 14 apresentaram dissertação ou tese defendida sobre História da Educação – conforme pesquisa com filtro *história da educação* entre aspas.

Em números absolutos foram os Programas em Educação da

UFPB, da UPE, da UFC e da UFS que apresentaram os maiores quantitativos de trabalhos defendidos, sendo respectivamente: 40, 33, 17 e 17 dissertações e teses. A percentagem dessas produções no comparativo com o número total de defesas por Programa nos apresenta um outro delineamento para o campo da História da Educação na pós-graduação na área de Educação no Nordeste. Vejamos o Gráfico 02:

Gráfico 02 - Percentagem das dissertações e teses sobre História da Educação nos Programas de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste (2013-2016)



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes. Elaboração das autoras.

O Programa em Educação da UNIT apresentou 12 defesas cujas dissertações ou teses registraram o descritor História da Educação, isso em um total de 51 defesas, o que equivale a percentagem de 19% das defesas no campo da História da Educação. Essa constatação, possivelmente, tem correlação com a indicação anterior de que esse Programa registra o maior número de grupos de pesquisa voltados, preferencialmente, ao campo da História da Educação.

Os Programas em Educação da UFPB e da UFPE que registraram os maiores números absolutos de defesas no campo da História da

Educação, em termos percentuais ocupam a segunda e terceiras colocações, respectivamente, com 17% e 15%, no campo da História da Educação do total das defesas.

O montante das defesas no campo da História da Educação nos Programas em Educação da UFPB e da UFPE, certamente, se justificam pelo delineamento das linhas de pesquisa e das disciplinas, pois foram nesses programas que localizamos o maior conjunto de disciplinas voltas à História da Educação e em cujos nomes das linhas de pesquisa há menção expressa ao campo.

Considerando o mapeamento da História da Educação nas dissertações e teses nos Programas de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste, nos perguntamos: quem orienta e quais os temas das dissertações e teses no campo da História da Educação no Nordeste? Essa é uma indagação que nos move a compreensão do campo, no entanto, reconhecemos que nos limites desse texto o que faremos são breves considerações.

Das 164 dissertações e teses mapeadas a partir do descritor *história da educação* os orientadores mais recorrentes foram: Edilson Fernandes Souza da UFPE, com 9 orientações, e Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas da UFS, também com 9 orientações. Na Tabela 02 apresentamos os nomes mais recorrentes, o quantitativo de orientações e a instituição a qual as defesas estão associadas.

Tabela 02 - Lista dos orientadores de dissertações e teses mais recorrentes nas produções sobre História da Educação nos Programa de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste (2013-2016)

Orientadores	Número de orientações	Instituição
EDILSON FERNANDES SOUZA	9	UFPE
ANAMARIA GONÇALVES BUENO DE FREITAS	9	UFS
HENRIQUE GERSON KOHL	8	UFPE
JOSE LUIS SIMOES	8	UFPE

CHARLITON JOSE DOS SANTOS MACHADO	6	UFPB
MARIA DO AMPARO BORGES FERRO	5	UFPI
CLAUDIA ENGLER CURY	5	UFPB
ANDRE GUSTAVO FERREIRA DA SILVA	5	UFPE
ANTONIO DE PADUA CARVALHO LOPES	4	UFPI
CESAR AUGUSTO CASTRO	4	UFMA
FLAVIO HENRIQUE ALBERT BRAYNER	4	UFPE
RAYLANE ANDREZA DIAS NAVARRO BARRETO	4	UNIT
FRANCISCA GENY LUSTOSA	4	UFC
FRANCISCO ARI DE ANDRADE	4	UFC
JOSE ALBIO MOREIRA DE SALES	4	UFC ¹
RUI MARTINHO RODRIGUES	4	UFC
ANTONIO CARLOS FERREIRA PINHEIRO	4	UFPB
FABIANA SENA DA SILVA	4	UFPB
MARIA JURACI MAIA CAVALCANTE	4	UFC
ILKA MIGLIO DE MESQUITA	4	UNIT

Fonte: Plataforma Sucupira. Elaboração das autoras.

Salientamos que os professores orientadores Edilson Fernandes Souza, da UFPE, e Anamaria Goncalves Bueno de Freitas, da UFS, ambos com 9 orientações, também figuram entre os orientadores com maior número de orientação no campo da História da Educação em nível de Brasil. Os mesmos ocupam o segundo lugar, atrás da professora Margarete May Berkenbrock Rosito, da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), com 11 orientações mapeadas. Aproveitamos para destacar que nosso intuito nesse texto não é criar um *ranking* mas estabelecer comparações em nível de Nordeste e de Brasil, quando possível, para melhor entendimento da configuração do campo da História da

Educação no Nordeste.

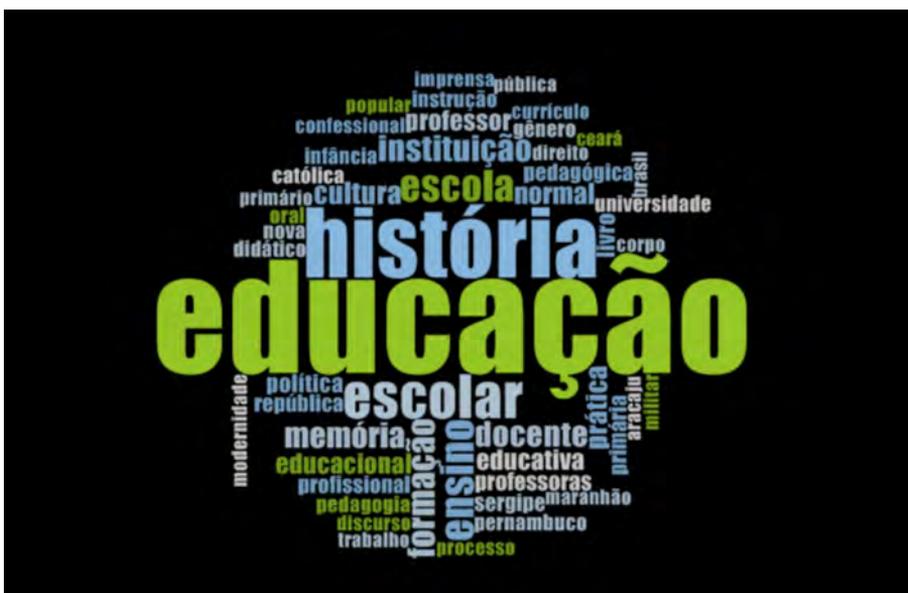
Para o estudo da configuração do campo da História da Educação nos Programas de Pós-Graduação da área de Educação no Nordeste uma possibilidade e, ao mesmo tempo, um dos desafios é a investigação sobre a rede de sociabilidades intelectuais. Para tanto, uma alternativa é a pesquisa sobre os deslocamentos dos egressos dos Programas de Pós-Graduação em Educação, bem como a constituição das bancas de defesas das dissertações e teses. Nesse momento, não foi possível essa análise detalhada. Mas, quanto a participação em bancas de defesa de dissertações e teses sobre História da Educação nos Programa de Pós-Graduação da área de Educação (2013-2016) em nível de Brasil, a Capes registra a maior presença dos seguintes professores: Rosa Fátima de Souza em 24 bancas, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas com 13 bancas, Maria Lúcia da Silva Nunes com 13 bancas, Circe Maria Fernandes Bittencourt com 12 bancas e Alessandra Cristina Furtado com 9 bancas.

Mas, por hora, voltemos ao estudo do lugar da História da Educação nos Programas de Pós-Graduação da área de Educação no Nordeste. Atentemos, pois, à produção das dissertações e teses e os temas recorrentes.

Para a coleta dos dados consideramos as informações do Banco de Teses e Dissertações da Capes e o descritor *história da educação* entre aspas, como descrito anteriormente. Organizamos os dados em planilhas do Excel com os seguintes itens: instituição, ano de defesa, tipo de trabalho (se dissertação ou tese), título, resumo, palavras-chave e linha de pesquisa.

A partir dessa coleta, fizemos uso do *Software* QSR NVivo versão 10 para contagem das palavras mais recorrentes, para as quais usamos as palavras-chave listadas pelos autores em suas dissertações e teses. Vejamos na Figura 01 a nuvem com as 50 palavras mais recorrentes:

Figura 01 – Nuvem com as 50 palavras mais recorrentes



Fonte: Elaboração das autoras, com a utilização do QSR NVivo versão 10.

A nuvem de palavras gerada pelo QSR NVivo traz em tamanho diferentes as palavras; essa gradação se dá pela recorrência da palavra, quanto mais frequência a palavra tiver maior destaque na nuvem terá. Assim, percebemos o destaque às palavras *história* e *educação* que ocupam a parte central da nuvem e com ênfase superior as demais, o que exprime a maior recorrência e, logo a constituição dos trabalhos na interface da educação com a história. Realçamos ainda o destaque às palavras como *ensino*, *escolar*, *escola* e *formação*.

A palavra *educação* apresentou a frequência de 9,37%, seguida da palavra *história* com 5,40% de recorrência e das palavras *escolar*, com 2,95; *ensino*, com 1,95; *escola*, com 1,80, e *formação* com a frequência de 1,37% das palavras-chave das dissertações e teses mapeadas a partir do descritor *história da educação* no Banco de Teses e Dissertações da Capes, de 2013 a 2016. Com isso, ressaltamos que,

[...] os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento o tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisado-

res, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e, se assim posso dizer, ‘compensar’, determinando uma concentração de esforços de pesquisa. (BOURDIEU, 2004, p. 25).

Nesses termos, as 5 primeiras palavras mais recorrentes nas Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação da área de Educação no Nordeste coincidem as recorrências de palavras do VII Congresso Brasileiro de História da Educação.³

Quadro 01 - Lista das 50 palavras mais recorrentes nas dissertações e teses sobre História da Educação nos Programa de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste (2013-2016)

Palavra	Percentual ponderado (%)	Palavra	Percentual ponderado (%)
educação	9,37	gênero	0,36
história	5,40	infância	0,36
escolar	2,95	instrução	0,36
ensino	1,95	nova	0,36
escola	1,80	oral	0,36
formação	1,37	pedagogia	0,36
instituição	1,30	Pernambuco	0,36
docente	1,22	universidade	0,36
memória	1,15	Aracaju	0,29
cultura	0,94	confessional	0,29
prática	0,86	corpo	0,29
normal	0,79	currículo	0,29
educacional	0,72	direito	0,29
educativa	0,72	discurso	0,29
professor	0,72	imprensa	0,29
livro	0,58	Maranhão	0,29

³ Fazemos alusão ao Congresso Brasileiro de História da Educação por ser esse o maior evento do campo. Os resultados aqui apresentados compõem o relatório do projeto de pesquisa *Por uma história dos Congressos Brasileiros de História da Educação (2000-2015)*, registrado na Pró-reitoria de Pesquisa da UFRN, coordenado pela prof^a. Dr^a. Olivia Morais de Medeiros Neta.

política	0,58	militar	0,29
professoras	0,50	modernidade	0,29
pedagógica	0,43	popular	0,29
primária	0,43	primário	0,29
profissional	0,43	processo	0,29
república	0,43	pública	0,29
Sergipe	0,43	trabalho	0,29
católica	0,36	Brasil	0,22
didático	0,36	Ceará	0,22

Fonte: Elaboração das autoras, com a utilização do QSR NVivo versão 10.

Com o estudo das frequências e as associações de palavras, podemos inferir que temas como instituição escolar e cultura escolar possuem destaque nos objetos das dissertações e teses, assim como os temas de formação docente e prática educativa. E, pelas associações dos termos podemos chegar a outros objetos como o de escola primária, escola profissional, escola católica ou confessional, livro didático, dentre outros. No entanto, compreendemos que essas demarcações do campo se movimentam, pois, como ressalta Bourdieu (1994, p. 133), “[...] a estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições.”

No que se refere as abordagens ressaltamos, a presença de termos que remetem ao uso da memória e do discurso à leitura da História da Educação, o que pode estar relacionado às memórias de professoras e discursos sobre a modernidade educacional, por exemplo.

Quanto aos recortes temporais e espaciais a recorrência das palavras apontam para a concentração de estudos na Primeira República no Brasil e para investigações referentes aos Estados de Sergipe, Pernambuco, Maranhão e Ceará. O que exprime correlação com a porcentagem do mapeamento anteriormente apresentado, pois os Programas em Educação da UNIT e da UFPE estavam entre os que possuem maior número percentual de defesas entre os anos de 2013 e 2016 no campo da História da Educação.

Considerações...

Iniciamos esse texto com as seguintes indagações: quais os delineamentos do campo da História da Educação nos Programas de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste e quais os temas mais recorrentes nas produções das dissertações e teses defendidas no campo da História da Educação nesses Programas? A partir dessas indagações mapeamos o lugar da História da Educação nos Programas de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste, considerando análise das disciplinas, das linhas e dos grupos de pesquisa voltados à História da Educação, bem como a análise das produções de dissertações e teses defendidas no campo da História da Educação.

Constatamos que, dos 20 Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste em 14 deles havia ênfase estreita à abordagem histórica da Educação fosse análise nas disciplinas, nas linhas ou nos grupos de pesquisa. Essa ênfase presente nas denominações ou descritores das disciplinas, linhas e grupos de pesquisa dos Programa de Pós-Graduação em Educação do Nordeste (2013-2016) nos auxilia no entendimento do lugar da História da Educação na formação de mestres e doutores em Educação na Região e, em especial, em cada Programa.

Usando o descritor *História da educação* entre aspas, mapeamos no Banco de Teses e Dissertações da Capes, 164 dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação na área de Educação no Nordeste, de um total de 2178. Assim, das dissertações e teses defendidas nesses Programas 7,59% foram no campo da História da Educação.

Os maiores números absolutos de defesas no campo da História da Educação foram dos Programas em Educação da UFPB e da UFPE, respectivamente, 40 e 33 defesas. Em termos percentuais esses números correspondem a 17% e 15% do total de defesas em cada Programa. Ainda salientamos que, percentualmente foi o Programa da UNIT que registrou a maior porcentagem de defesas concernentes ao campo, 19%. Sendo assim, inferimos que a recorrência das defesas no campo da História da Educação está associada a demarcação do campo nos Programas, o que se dá pelas ênfases dados ao campo nas disciplinas,

nas linhas ou nos grupos de pesquisa.

No que se refere a produção das dissertações e teses destacamos que os temas ou objetos voltados à instituição escolar, à cultura escolar, à formação docente e à prática educativa tem maior frequência. Bem como os temas ou objetos concernentes a escola primária, a escola profissional, a escola católica ou confessional, ao livro didático, dentre outros.

Destarte, realçamos que essas foram considerações sobre o lugar da História da Educação nos Programas de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste expressas em um estudo do tipo exploratório com vista à compreensão do campo da História da Educação e que, em outras investigações poderemos atentar para as redes acadêmicas no campo da História da Educação seja nos grupos de pesquisa, nas bancas de dissertações e teses ou mesmo nos congressos científicos do campo e para análise mais aprofundada da produção científica decorrente dos Programas de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste.

Referências

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>> Acesso: 5 jun. 2016.

BARREIRA, Luiz Carlos. Ensino de História da Educação na Pós-Graduação em Educação, no Brasil, na década de 1980: uma experiência revisitada. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; GATTI JUNIOR, Décio. (Org.). **O ensino de história da educação**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 211- 242.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 122-155. (Grandes cientistas sociais, 39).

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. Rio de Janeiro/São Paulo/Porto Alegre: Ed. Globo, 1962.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Edições 70, 1970.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Pesquisa em História da Educação no Brasil**: antecedentes, elementos impulsionadores e tendências. In: CAVALCANTE, Maria Juraci M. et al. História da Educação: instituições, protagonistas e práticas. Fortaleza: LCR, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Historiografia da Educação** – tendências recentes na Europa e perspectivas de investigação. Braga: Portugal, 1996 (mimeo.).

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MONARCHA, Carlos. **Notas sobre História da Educação**: espaço do desejo. Em Aberto. Brasília. Ano IX, n.47, p.37-45, jul./set, 1990.

_____. **História da Educação**: interrogando a prática de ensino e da pesquisa. In: LOPES, Ana Amélia B. de Magalhães et al (Org.). **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FHC/FUMEC, 2002.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de; PAIVA, Marlúcia Menezes de. A historicidade da cultura escolar nos eixos temáticos dos congressos brasileiros de história da educação (2000-2011). **Linguagens, Educação e Sociedade**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Teresina, n. 19, p. 63-78, 2014.

NVIVO 10 for Windows. [S.l.: s.n.], [2014]. Disponível em: <<http://download.qsrinternational.com/Document/NVivo10/NVivo10-Getting-Started-Guide-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 26 maio. 2016.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>> Acesso: 5 jun. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto (Portugal): Edições Afrontamento, 1999.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano M. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

WARDE, Mirian Jorge. Contribuição da História para a Educação. Em Aberto. Brasília. Ano IX, n. 47, p. 3-11, jul./set, 1990.

ALGUNS APONTAMENTOS EM TORNO DA PESQUISA EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Edmilson Menezes

Na primeira introdução à *Crítica da Faculdade de Julgar*, Kant define a filosofia como “o sistema de conhecimento racional por meio de conceito” (KANT, 1995, p. 31 e segs); ela é distinguida de uma crítica da razão pura que delimita e examina a própria ideia de sistema. O sistema filosófico é ali dividido em dois domínios, o formal e o material, com o primeiro (lógico) incluindo a forma de pensamento num sistema de regras e o segundo oferecendo possibilidades de conhecimento racional, conceitual, de objetos pensáveis. Este último, ou sistema “real” de filosofia, está dividido de acordo com objetivos teóricos e prático, interessando-se a filosofia teórica por proposições sobre a possibilidade de coisas e suas determinações, e a filosofia prática por proposições que dão à liberdade sua lei.

Dessa maneira, a filosofia é uma simples ideia de uma ciência possível, que em parte alguma é dada *in concreto*, mas da qual procuramos aproximar-nos por diversos caminhos, até que se tenha descoberto um

único atalho que aí conduz, obstruído pela sensibilidade, e se consiga, tanto quanto ao homem é permitido, tornar a cópia semelhante ao modelo. Até então não se pode aprender nenhuma filosofia; pois onde está ela? Quem a possui? Por quais caracteres se pode conhecer? Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em determinadas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou recusá-los.

O homem não tem a opção de formar ou deixar de formar uma ideia metafísica e um sentimento metafísico, isto é, uma ideia que sirva de fundamento ao próprio homem e ao mundo, diz Max Scheler. O homem tem sempre necessidade de tal ideia e de tal sentimento – consciente ou inconscientemente, por aquisição própria ou por hereditariedade. A opção que ele tem é a de formar uma ideia boa e racional do absoluto ou uma ideia má e irracional. Entretanto, a consciência intelectual de uma esfera de um ser absoluto pertence à essência do homem e forma uma única estrutura indestrutível com a consciência de si, a consciência do mundo, a linguagem e a consciência. Naturalmente, o homem pode repelir artificialmente a clara consciência desta esfera saciando-se na casca sensorial do mundo: então persiste a aspiração à esfera da universalidade, mas a própria esfera fica vazia, sem conteúdo específico. No entanto, pela capacidade de reflexão, o homem é nova e incessantemente convocado a se pronunciar racionalmente sobre coisas que extrapolam a sensibilidade e o cotidiano; então, a esfera do absoluto reaparece e somente então o homem acha-se no estado de espírito próprio para filosofar de forma independente (Cf. SCHELER, 1986, p. 9 e segs.).

Desse modo, numerosas filosofias têm precisamente por objeto elaborar um conceito da verdade que recuse sua definição como *adaequatio rei et intellectus...* O objeto de cada uma delas, porém, é estabelecer assim uma teoria da verdade, isto é, uma representação da natureza em si da verdade. Sem dúvida, seria possível esforçar-se ulteriormente para integrar a verdade da teoria, como conformidade à coisa, à verdadeira natureza da verdade descoberta por essa mesma

teoria (ideia adequada, verdade transcendental, conceito preenchido, etc). Mas, para que essa redução seja a um tempo materialmente possível e filosoficamente legítima, é necessário, precisamente, que o filósofo tenha desvelado, de modo prévio, a natureza da verdade e estabelecido, de modo demonstrativo, que tal representação imposta por ele seja efetivamente uma cópia em conformidade com essa natureza (Cf. GUÉROULT, 1957). Tal processo traduz, com propriedade, a pesquisa filosófica. Nela, torna-se filosoficamente desprovida de sentido qualquer tentativa de julgamento de apreciação crítica das doutrinas filosóficas a partir do mundo da experiência comum. Do mesmo modo, é filosoficamente estéril qualquer tentativa de explicação e interpretação genética das doutrinas filosóficas a partir de métodos que se determinem como não filosóficos, a fim de permanecerem rigorosamente científicos. Ainda que se pressuponha a possibilidade de obter-se um conhecimento rigoroso e adequado das condições psicológicas, sociais, econômicas, etc., de que emergem as obras filosóficas e ainda que se admita a possibilidade de explicar-se, através de métodos tidos como cientificamente aceitáveis por acordo entre os cientistas especializados, a produção das diferentes atitudes filosóficas assim como das teses em que elas se exprimem e dos mecanismos próprios às argumentações que conduzem a essas teses, mesmo com esses pressupostos, a explicação genética (ou mesmo a social) condena-se, pelas exigências de sua própria natureza, a permanecer silente no que concerne a uma decisão sobre a validade filosófica da doutrina que aborda, isto é, a permanecer incapaz de afrontar o problema que constitui o objeto primordial do interesse filosófico por qualquer doutrina (Cf. PORCHAT PEREIRA, 1981, p.15). Não se vê, portanto, como um discurso exógeno à filosofia poderia enfrentar, criticar o discurso filosófico na sua especificidade, ou simplesmente dialogar com ele, sem fazer-se filosófico por sua vez e, conseqüentemente, sem renunciar aos pressupostos e às limitações que lhe impõe sua natureza ela mesma.

Desenvolvimento

Como atitude intelectual, a filosofia é, ao mesmo tempo, um instrumento crítico e uma interrogação sobre o sentido e o valor da condição humana que, na produção do seu saber específico, está calcada numa metodologia estrita: o debruçar-se sobre sua história e o tecer do conceito.

De um lado, a filosofia nutre-se de sua história: “compreender devidamente essa relação permite alcançar como pelo estudo da história deste saber somos iniciados no conhecimento desse próprio saber.” (HEGEL, 1974, pp.328-329) A história da filosofia não ostenta nem a persistência de um conteúdo simples e completo, nem o processo de um pacífico acréscimo de novos sistemas. Ela fornece a matéria prima do exercício filosófico: os atos do pensamento transformados em conhecimento racional. Na história da filosofia, as manifestações intelectuais e os acontecimentos que os suscitam não têm o cunho da personalidade nem do caráter individual; deste modo, as obras são tanto mais insignes quanto menos a responsabilidade e o mérito recaem no indivíduo singular, e quanto mais este pensamento é liberto de peculiaridade individual. Primeiramente, diz Hegel (1974, p. 327), estes atos do pensamento, enquanto pertencentes à história, surgem como fatos do passado e para além de nossa existência real. Na verdade, porém, tudo o que somos, somo-lo por obra da história. O patrimônio da razão autoconsciente que nos pertence não surgiu sem preparação, nem cresceu só do solo atual, mas é característica de tal patrimônio o ser herança e, mais propriamente, resultado do trabalho de todas as gerações precedentes do gênero humano. A história do pensamento é, portanto, a história das manifestações desse processo, é história das filosofias. Debruçar-se sobre a história da filosofia é, sem dúvida, fazer filosofia, porque a confrontação com outros pensamentos implica o desenvolvimento do próprio pensamento. O cerne dessa confrontação, ou seja, o estímulo ao encontro dos autores, necessita da materialidade conferida pela *obra* ao pensamento.

A pesquisa, em matéria de filosofia, não procede somente da verdade, mas faz corpo com ela. Assim, para compreender uma doutrina, não é suficiente não separar a lexis da crença, a regra, de sua

prática; é preciso, após o autor, refazer os movimentos concretos, aplicando as regras e chegando a resultados que, não por causa de seu conteúdo material, mas em razão desses movimentos, se pretendem verdadeiros. Ora, esses movimentos se nos apresentam na obra escrita. (GOLDSCHMIDT, 1970, p.142)

Os movimentos do pensamento filosófico estão inscritos na *estrutura* da obra, nada mais sendo essa estrutura que as articulações do método em ato, ou seja, é uma mesma estrutura que se constrói ao longo da progressão metódica e que, uma vez terminada, define a arquitetura da obra. “Ora, falar de movimentos e de progressão é [...] supor um tempo, e um tempo estritamente metodológico ou, guardando para o termo sua etimologia, um *tempo lógico*.” (GOLDSCHMIDT, 1970, p. 143)

Diferentemente da ciência, por exemplo, medida em sua validade pelo tempo cronológico, a atualidade e a validade da filosofia expressam-se pela capacidade que a obra possui em nos colocar em reflexão, em nos propor um problema cujas proporções conduzem a uma satisfação única consubstanciada nas expressões mais altas do espírito. A possibilidade de retirar-se do vivido para encadear pensamentos numa ordem nova da temporalidade confere à filosofia, por meio de sua história, uma singularidade ímpar. A indissolubilidade da filosofia e de sua história é uma característica do fato dessa história. Quaisquer que sejam suas formas, por desligada, objetiva e crítica que possa ser concebida, essa história é sempre, ao mesmo tempo, filosofia, sendo o interesse que a sustenta o da filosofia e não o da história. A pesquisa da verdade histórica não tem por objetivo essa mesma verdade histórica, mas a valorização das capacidades de sugestão filosófica que essa verdade encobre a título de filosofia. Não se trata de satisfazer a uma vã curiosidade erudita, nem a uma preocupação sociológica ou mesmo psicológica, mas de assegurar o melhor contato entre o pensamento filosófico hodierno e o autêntico pensamento filosófico de outrora, em vista de fortificar e de estimular a reflexão filosófica presente. O retorno ao passado estimula e alimenta o embate filosófico e caracteriza a forma como se dá prosseguimento a essa linha de pensamento que começou com os gregos. A filosofia não pode se colocar em sua liberdade autônoma

sem se posicionar em relação ao que a precedeu – como filosofia ou não filosofia – segundo um processo de rejeição e de acomodação. Essa necessidade de antagonismo e de comparação une indissolavelmente, desde a origem, em toda a filosofia, o presente e o passado; em outras palavras, confere-lhe um aspecto histórico. Ao mesmo tempo, impõe ao devir da filosofia, por meio de sua história, este caráter de combate perpétuo, de irreduzíveis conflitos e de conciliações aparentes e precárias (GUÈROULT, 1956, p. 45).

Os bancos acadêmicos nos ensinam que o método filosófico não acata o improviso, ele se refere a uma unidade essencial, uma ideia organizadora, que orienta criteriosamente o exercício do pensar. No entanto, a expressão filosófica não possui apenas uma *via*, ela não é apenas a exigência sistemática. À diversidade das posturas filosóficas corresponde uma gama de expressões que, bem entendida, não descredita o empenho demonstrativo da filosofia. Dessa forma, a filosofia chegou até nós por meio de diálogos, solilóquios, poemas, cartas, fragmentos, confissões, meditações. Nesses *modos de falar* há uma marca imperecedoura: é próprio à filosofia interrogar-se, antes de tudo, sobre si mesma. E, interrogando-se, seus caminhos assumem as feições das diversas proposições interrogativas, das diversas significações.

Com efeito, se a interrogação acompanha o exercício filosófico, não seria demais afirmar que no ofício do filósofo encontra-se, como já assinalara Platão, um traço pedagógico: a exigência educativa teria sido, desde o início, o motor do *logos* filosófico. O filósofo-educador tem por tarefa escrever na alma do *ávido de saber* uma filosofia que é prenehe de vida e, por conseguinte, ressalta, adverte-nos o autor da *República*, dois aspectos fundamentais: primeiro, a necessidade de viver o que se quer transmitir; segundo, o fato universal que, em nível espiritual, só se possui de verdade quando se dá.

A filosofia da educação apresenta-se como uma disciplina que, entenda-se, deve completar um conjunto de matérias cujo objetivo é fornecer um instrumental analítico, não só para os interessados em filosofia, mas, da mesma forma, para aqueles oriundos de outras áreas, como é o caso da educação. Mesmo assim, as disciplinas mais reflexivas, de abordagem eminentemente teórica, vêm sendo esmaecidas, em favor

de cursos mais práticos. Com isto, tende-se a banalizar os conceitos e deixar de lado a reflexão geral, esquecendo-se, muitas vezes, elementos importantes do processo educativo que merecem e necessitam do acuro analítico. Consequência: o aprendiz da pesquisa é levado a pensar desarticuladamente. Um pouco de filosofia em sua formação parece-lhe um luxo, uma perfumaria. Aquela continua entre o respeito e o desprezo, especialmente no meio dos educadores. Todos reconhecem em público a sua importância. Porém, *intra muros*, ou seja, na confecção das grades curriculares, nas prioridades acadêmicas, na distribuição de recursos para pesquisa, etc, a filosofia é, elegantemente, deixada de lado e só é admitida em momentos especialíssimos. Assim mesmo somente para que o estudo de caso empírico tenha um pouco de verniz erudito. Para esse padrão de conduta, a filosofia não pode estar distanciada da prática: a teoria e as instituições que constituem sua base são vistas como distantes e alheias à realidade e, por conseguinte, são minimizadas. Contudo, os educadores que assim pensam esquecem algo de extrema importância: a educação não é necessariamente um fator de emancipação. Essa afirmativa, por si só, leva-nos a pensar o lugar da especulação crítica em nossos bancos acadêmicos. A prática de *per se* é alienante e cega, ela é fanática, como toda a irreflexão.

Em se tratando da filosofia, pensar a educação, a emancipação, a teoria, a prática, e outros conceitos-chaves implica o retorno aos Clássicos. Não sendo aquele ramo do saber um adepto da novidade, ele acaba nutrindo-se de sua própria história. Heidegger nos lembra:

“a filosofia se acha necessariamente fora de seu tempo, por pertencer àquelas poucas coisas cujo destino consiste em nunca poder nem dever encontrar ressonância imediata na atualidade. Onde tal parece ocorrer, onde uma filosofia se transforma em moda, é porque ou não há verdadeira filosofia ou uma verdadeira filosofia foi desvirtuada e abusada segundo propósitos alheios, para satisfazer às necessidades do tempo. Por isto também a filosofia não é um saber, que, à maneira de conhecimentos técnicos e mecânicos se possa aprender diretamente ou, como uma doutrina econômica e formação profissional, se possa aplicar imediatamente e avaliar de acordo com sua utilidade. Todavia, o que é inútil, pode ser, e justamente o inútil, uma força.” (HEIDEGGER, 1987, p. 39, tradução modificada)

Desta forma, a filosofia não se envergonha do *retorno*, da não adesão à moda e ao passageiro. O seu compromisso é com a verdade e esta é atemporal. Alguns filósofos que propuseram elementos para o seu desvelamento, conseguiram expressá-los de maneira mais elaborada e tornaram-se Clássicos, isto é, integram o patrimônio intelectual da Humanidade pois as suas proposições, embora unidas a uma época, avançam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo para épocas subsequentes.

O método filosófico não admite improvisações, refere-se a uma unidade essencial, a uma ideia organizadora, que orienta judiciosamente o exercício do pensar. No entanto, a exigência sistemática engendra certa autonomia entre as diversas filosofias: elas não precisam concordar entre si, o critério para o reconhecimento, digamos estatutário, de um pensamento elaborado é, sem dúvida, metodológico, isto é, a estruturação em sistema. Temos, por consequência, diversas filosofias porque há diversos sistemas autônomos entre si. Mas, a diversidade das posturas filosóficas não desacredita o empenho demonstrativo da filosofia. Existem demonstrações filosóficas que, bem compreendidas, se apresentam como aquisições incontornáveis. O *cogito* cartesiano, a crítica de Hume à causalidade, a diferença entre pensar e conhecer estabelecida por Kant, parecem ser bons exemplos das verdades metafísicas, cuja solidez está à prova da história.

Com efeito, a filosofia da educação, como uma área da pesquisa filosófica, não pode render-se ao arrobo da novidade e descuidar da metodologia específica, sob pena de desvirtuar o propriamente filosófico. Boa parte dos problemas que vem atingindo essa área deve-se ao não investimento na pesquisa, quer dizer, a filosofia da educação ficou restrita a uma prestação de serviço e relegou o investimento investigativo. Por isso, é imperioso o retorno ao interesse de estudo sólido e investigação técnica dos Clássicos da História da Filosofia, quando os mesmos tratam do problema da educação.

Para tal fim, seu instrumental de pesquisa continua sendo a *leitura*: basta seguir o movimento do texto, deixá-lo devastar nossas certezas e, assim, tomar consciência de que já ingressou, sem alarde e sem que

se saiba, nesse outro modo de pensar. Tal exercício não tem o menor interesse, se não for admitido, ao menos por hipótese, que a linguagem filosófica, quando emancipada de toda função descritiva e de toda referência objetiva, preserve um “sentido” próprio que ainda resta determinar da melhor maneira por nossos meios de investigação, porém, sem jamais acreditar que o apelo a elementos extratextuais pudesse ali lançar alguma luz (LEBRUN, 1976, p. 20). Portanto, a leitura filosófica é uma leitura intensa, na qual pomos toda a nossa atenção, esquadrihando as palavras para nelas descobrir as noções, as frases para evidenciar as teses, os parágrafos para esclarecer os objetos de discussão, dos pressupostos, a argumentação e as implicações. A leitura dos textos filosóficos cumpre duas tarefas ao mesmo tempo, que jamais devem ser separadas: não há conhecimento filosófico sem iniciação filosófica, não há iniciação sem retomada de pensamentos já advindos. É importante lembrar que, em filosofia, não se pode, não se deve esperar uma apropriação imediata.

Embora possuam interesses diferentes e abordagens próprias, os “sentidos” atinentes à filosofia trazem todos a marca do conhecimento especulativo: construção especulativa do espírito, que liga consequências a princípios. Talvez, pela filosofia da educação, consigamos reavaliar princípios vigentes e, dessa forma, propormos outras consequências para o nosso combalido sistema educacional. Faz-se urgente um retorno à teoria e aos clássicos, principalmente em tempos de empobrecimento da inteligência, de valorização do iletrado como herói virtuoso, enfim, de bizarras expansões do “saber” e de “universidades abertas”. Dos textos clássicos analisados, é possível extrair uma proveitosa reflexão, pois, queiram ou não os edificadores de “novos” paradigmas, amantes da misologia e quejandos, estamos falando da possibilidade de instigar o espírito, de ousar pensar! Já se disse que a Filosofia deve fustigar a estupidez. Em tempos como os nossos, o apelo filosófico deve ser ainda mais premente, retumbante mesmo. A tarefa desdobra-se num compromisso com a autonomia do espírito, com a sua liberdade de expressão coerente e responsável. O seu alvo inconfundível: a ignorância. Especialmente aquela já denunciada por Platão no *Alcebiades*: a que se julga douda e, portanto, incapaz de se reconhecer no seu opróbrio. Nes-

te sentido, fazer filosofia ainda é fazer inimigos ao denunciar a rasteira e abjeta forma que faz passar o superficial pelo profundo, o rasteiro pelo radical, tudo em nome de uma inovação sem sentido porque irrefletida.

Conclusão

Desse modo, a filosofia não pode abandonar a sua vocação de criar conceitos, sob pena de trair-se a si mesma; diante desse inamovível passo, ela se lança ao esclarecimento do próprio homem, fazendo-o assumir, por meio do exercício racional, sua capacidade de pensar por si mesmo. Assim, o filósofo vê-se rodeado de uma “plêiade” de inimigos. Quanto a esse aspecto, as palavras de Deleuze (1992, p. 19) são bastante elucidativas: de provocação em provocação, a filosofia enfrenta seus rivais cada vez mais insolentes, cada vez mais calamitosos, que Platão ele mesmo não teria imaginado em seus momentos mais cômicos. Enfim, o fundo da vergonha foi atingido quando a informática, o marketing, o design, a publicidade, todas as disciplinas de comunicação, apoderaram-se da própria palavra conceito, e disseram: é nosso negócio, somos nós os criativos, nós somos os *conceituadores*! Somos nós os amigos do conceito, nos os colocamos em computadores. Informação e criatividade, conceito e empresa: uma abundante bibliografia já... O marketing reteve a ideia de certa relação entre o *conceito* e o *acontecimento*; mas eis que o conceito se tornou o conjunto das apresentações de um produto (histórico, científico, artístico, sexual, pragmático...) e o acontecimento, a exposição que põe em cena apresentações diversas e a “troca de ideias” à qual supostamente dá lugar. Os únicos acontecimentos são as exposições, e os únicos conceitos, produtos que se pode vender. O movimento geral que substituiu a Crítica pela promoção comercial não deixou de afetar a filosofia. O simulacro, a simulação de um pacote de macarrão tornou-se o verdadeiro conceito, e o apresentador-expositor do produto, mercadoria ou obra de arte, tornou-se o filósofo, o personagem conceitual ou o artista.

De provocação em provocação a filosofia vê-se cercada de uma série de rivais que exigem o seu recuo diante da eficiência que é cobrada

a todo o ramo de saber que se queira sintonizado com a atualidade. Ser atual e eficiente são o passaporte para um reconhecimento obtido somente por aqueles que sabem se adaptar.

Referências Bibliográficas

DELEUZE, G. *O que é a filosofia?* Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GOLDSCHMIDT, V. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: *A Religião de Platão*. Trad. de Ieda e Oswaldo Porchat. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

GUÉROULT, M. “Descartes”. Congrès de Royaumont. Discussions finales. Paris: Ed. Minuit, 1957. Apud LEBRUN, G. *A paciência do conceito. Ensaio sobre o discurso hegeliano*. São Paulo:Unesp, 2006.

GUÉROULT, M. *La philosophie de l’histoire de la philosophie*, Paris: Vrin, 1956.

HEGEL. Introdução à História da Filosofia. In: *Textos seletos*. Trad. de A. P. de Carvalho. São Paulo: Victor Civita Editor, 1974. (Coleção “Os Pensadores”).

HEIDEGGER, Martin. *Introdução à Metafísica*. Trad. de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

KANT, I. *Duas introduções à Crítica do Juízo*. Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Iluminuras, 1995.

LEBRUN, G. Por que filósofo?. In: *Estudos CEBRAP*, nº 15, jan./mar.1976.

PORCHAT PEREIRA, O. “O conflito das filosofias”. In: PRADO Jr. B et all. (org). *A filosofia e a visão comum do mundo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SCHELER, Max. *Visão filosófica do mundo*. Trad. de Regina Winberg. São Paulo: Perspectiva, 1986.

EDUCAR PARA A AUTONOMIA E SENSIBILIDADE: INTERFACES ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Anderson de Alencar

Max Horkheimer (1895-1973) foi um dos maiores vultos da denominada, Escola de Frankfurt. O seu pensamento, ao lado de Theodor W. Adorno, representa uma linha de crítica a toda forma de repressão e regressão.

Deve-se salientar que o autor em questão sofreu influências na formação do seu pensamento teórico. Influências de Schopenhauer, de quem retoma a moral da compaixão em substituição ao imperativo categórico kantiano e de Nietzsche, de quem retoma, recuperando, a crítica ao niilismo da metafísica ocidental.

Pretendemos reabilitar o conceito de filosofia na perspectiva de Horkheimer e a importância do mesmo para a reconstituição e significação da autonomia, Sensibilidade e Imaginação frente um sociedade altamente administrada pelo capital.

O interesse é de perceber as influências de Kant, Schopenhauer e Nietzsche na visão horkheimeriana de pensar uma Filosofia de cunho

social. Sobretudo as relações entre razão objetiva e razão subjetiva.

De fato, em Horkheimer há uma íntima relação entre filosofia e educação a partir de uma perspectiva ética. Já que, para Horkheimer, a filosofia deve ser entendida como pedagoga da razão, ao modo da *Paideia* grega. Portanto, a filosofia seria compreendida como educação, como educadora desta.

Esta compreensão é, de certo modo, inaugurada por Horkheimer em que a filosofia passa a ter um preponderante papel na fundamentação do campo educativo e vice-versa. Dito, desta maneira, passemos a analisar alguns fundamentos filosóficos do pensamento horkheimeriano. Para Barbosa (2004) o objetivo da filosofia social é a compreensão do destino humano, o que pressupõe o estudo do homem, da sociedade e das relações entre ambos. Neste sentido, Horkheimer (1990) pretende compreender a totalidade dos fenômenos humanos, sejam eles materiais ou espirituais, isto é, a cultura entendida como o conjunto da produção humana.

Desenvolvimento

Horkheimer, em uma de suas obras fundamentais, *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, datada de 1937, pretende estabelecer, desde os inícios, diferenças e complementaridades existentes entre estas duas Teorias. De fato, na própria compreensão da Teoria Tradicional emerge a compreensão dialética da Teoria Crítica.

A Teoria Tradicional tem um papel específico e, de certa forma, toda Teoria se enquadra na Teoria Tradicional pelo simples fato de que seria impossível fazer ciência sem levantar dados, quantificá-los, classificá-los etc. Porém, no dado investigativo, o sujeito imprime o caráter subjetivo da investigação, mas isto só aparentemente, já que, em toda prática subjetiva, se reflete o princípio da coletividade.

Dessa forma, Horkheimer (1990) esboça a vinculação entre: indivíduo, sociedade e conhecimento fazendo emergir daqui o papel da Teoria Crítica. Neste âmbito, é conhecida, entre os frankfurtianos, como Teoria Crítica da Sociedade. Em oposição à Teoria Tradicional que se-

gue a lógica newtoniana, cartesiana e positivista, que simplifica e quantifica a realidade a partir de uma lógica dedutiva e abstrata. Do ponto de vista da Teoria Tradicional, o conhecimento tem um papel regulador, substantivo; ao passo que, na Teoria Crítica, o conhecimento assume uma forma concreta, não é mera essência; é concreto, quer dizer, exerce influência sobre o meio social.

Portanto, do âmago da Teoria Crítica ressalta-se um princípio dialético de base que provoca a auto-reflexão. É a auto-reflexão que se torna o termômetro da relação existente entre Teoria e Prática. Neste sentido, a auto-reflexão apresenta os limites do conhecimento, ou a sua insuficiência em sua relação com o todo da sociedade. Nesta perspectiva, a Teoria Crítica transcende a Teoria Tradicional apresentando-lhe suas deficiências em relação à realidade social.

Da constituição da Teoria Crítica emerge a sua dimensão dialética. Desta dialeticidade surgem dois conceitos extremamente interligados: *necessidade e liberdade*. Segundo Horkheimer (1990), a necessidade é compreendida de forma equivocada no que se refere ao âmbito da liberdade. Existe, portanto uma necessidade das coisas e uma necessidade lógica. Somente quando a necessidade lógica é apreendida se dá um momento de liberdade. Neste sentido, a Teoria Crítica vai sempre reclamar este equívoco como parte inevitável da dialética. Há, nesta perspectiva, uma crítica radical de Horkheimer ao pensamento metafísico e, portanto, ao pensamento kantiano, no que diz respeito à compreensão de que a liberdade é oriunda da razão. De modo diverso, Horkheimer entende que a necessidade que faz sentido, emerge da crítica. Daí a recusa horkheimeriana em aceitar que a liberdade surja da necessidade, e, por sua vez, sua resistência em admitir a existência de uma liberdade superior, nos moldes da metafísica.

Na realidade, delinea-se aqui o programa comandado pela Teoria Crítica, em que a transformação da sociedade acontece por sua dimensão prática. Há, portanto, a concepção de uma nova antropologia, mais particular e concreta e menos abstrata. Daí a antiga querela entre conceito e realidade, entre subjetivo e objetivo.

Na obra, *Eclipse da Razão*, de 1955, Horkheimer (1976) apresenta um diagnóstico sobre a forma de pensar ocidental e suas limitações

em face da barbárie da segunda guerra. Aqui aparece de forma filosófica, pela primeira vez, a crítica da razão instrumental que o tornou um filósofo conhecido.

Para Horkheimer (1976) é a formalização progressiva da razão que conduz à perda da ideia de homem. Nesta obra, sobressai um novo conceito em Horkheimer, uma nova relação dialética entre *razão objetiva* e *razão subjetiva*, ao lado da Teoria Tradicional. Neste sentido, o próprio desenvolvimento da Teoria Tradicional leva a razão ao seu mais *puro formalismo*. Nesta perspectiva, a formalização da razão é o resultado do predomínio do subjetivo em relação ao objetivo da razão. Por outro lado, em Horkheimer não há oposição entre objetivo e subjetivo, mas uma relação sumamente dialética.

Por sua vez, quando a razão se torna subjetiva ela se formaliza, esvaziando-se do seu conteúdo originário: ou seja, a ética, a moral e a política. Neste sentido, a razão passa a ser compreendida como uma faculdade abstrata em que as determinações do social não lhe dizem respeito. A predominância da razão subjetiva em detrimento da razão objetiva originou, na era industrial, as escolhas individuais massificadas pela Indústria Cultural e impulsionadas pelo pensamento pragmático que operou a seguinte substituição: a lógica da verdade foi alterada, passando a imperar a lógica da publicidade.

Diante do delineamento deste quadro, percebe-se que a razão foi destituída de seus valores mais caros, a saber: justiça, liberdade e verdade. A razão ficou, assim, privada de seu fundamento racional. Neste sentido, Horkheimer (1976) aponta para uma reabilitação do pensamento filosófico, capaz de resgatar a dimensão auto-reflexiva da razão. A síntese estaria na auto-reflexão capaz de impedir novos tipos de barbáries contra a humanidade.

Surge aqui, a necessidade de se reabilitar o conceito de filosofia. Segundo Horkheimer (1976, p. 173-174).

A fé na filosofia significa a recusa ao temor de que a capacidade de pensar possa ser tolhida de alguma maneira. Até época bem recente na história ocidental, faltavam à sociedade suficientes recursos culturais e tecnológicos para gerarem uma compreensão entre indivíduos, grupos e nações. Hoje, as condições materiais existem.

O que está faltando são homens que compreendam que são eles mesmos as vítimas ou os executores da própria opressão.

Na relação existente entre Teoria Crítica e Educação, devemos estabelecer de início os pressupostos básicos que constituem esta relação, a saber: 1) a constituição da razão e a crítica à razão instrumental; e 2) o próprio conceito de teoria e sua vinculação teoria-prática. Nesta nova percepção estão imbricadas três realidades: o indivíduo, o imaginário e a sociedade. Nesta perspectiva burguesa de conceber o mundo, a educação ocupa um papel central de expurgar, da realidade, a superstição e a ignorância, cabendo-lhe a tarefa de universalizar o esclarecimento.

Mas, sobretudo a partir de Kant (2006), mais especificamente de sua obra, *Sobre A Pedagogia*, a educação passa a exercer um papel de constituição da razão humana. De fato, atrelada ao projeto iluminista, a educação compreende o homem como ser racional, o que, em linguagem pedagógica, seria a constituição do sujeito epistêmico e moral. Esta realidade é amplamente ratificada pela célebre máxima kantiana segundo a qual, unicamente pela educação, o homem poder chegar a ser homem.

A partir desta perspectiva, alguns questionamentos surgem. Pelo que vimos da análise horkheimeriana, a razão se transformou no seu contrário, foi confinada a sua mera instrumentalidade. Diante desta contundente afirmação, que rumos isso imprime ao campo educativo? Já que a educação, também ela, é regida pela lógica do positivismo, em que o saber é transformado em técnicas pedagógicas de dominação?

O projeto horkheimeriano, para o conjunto e políticas educacionais guiados pela Teoria Crítica, deve salvaguardar o princípio do projeto emancipatório como via de regra para a realização do sujeito epistêmico e moral. De fato, a crítica horkheimeriana é uma crítica à razão formalizada que destitui os sujeitos de sua autonomia, e os conduz à mais plena barbárie.

Deve-se dizer inicialmente que a filosofia horkheimeriana é amplamente permeada por uma preocupação essencialmente ética. A pergunta horkheimeriana está na esteira do postulado central kantiano : é possível ainda educar para a autonomia em face de uma sociedade

potencialmente administrada?

Na percepção dos frankfurtianos, a cultura vem sendo eliminada pelas várias imposições da sociedade administrada pelo capitalismo, levando-se assim a uma constante burocratização e mecanização da vida humana. A razão formalizada reifica as múltiplas relações em sociedade, estratificando e liquidificando as relações entre os indivíduos.

Portanto, frente a uma sociedade administrada, Horkheimer (1976) vai propor uma “amplitude de experiência” para a educação dos indivíduos. O filósofo em questão entende por “amplitude de experiência” uma razão que inclua em seu processo a *imaginação* e a *sensibilidade*. Perante uma sociedade administrada e enrijecida, e acostumada com as atrocidades e brutalidades de todos os gêneros e modos, o autor em questão pretende resgatar o que mais constitui o humano enquanto tal, a sua sensibilidade, único modo ainda existente de se evitar a barbárie e o conseqüente declínio do indivíduo.

Horkheimer (1976) entende, portanto, como “amplitude de experiência” a possibilidade de se reerotizar a razão: razão, sensibilidade e imaginação, contra a pobreza de experiência. Esta percepção tem uma enorme aplicabilidade no campo educativo, em que os discursos pedagógicos atuais limitam o sujeito humano a partir de um quadro conceitual em que só há competências e habilidades, frutos de uma razão formalizada em que o sujeito da educação é destituído daquilo que lhe é mais original. Certamente, a sua autonomia, sensibilidade e imaginação.

Nesta perspectiva da sensibilidade, o nosso filósofo sofre uma influência bastante acentuada do pensamento de Schopenhauer no que tange a uma ética orientada pela compaixão. Pois, segundo Horkheimer (1990), a *compaixão* é o meio mais eficaz para se combater os frutos de uma razão formalizada que são a *frieza burguesa* e a *apatia feliz*. Neste sentido, cabe à educação um papel preponderante; uma educação que permita devolver às pessoas a capacidade de identificação com o outro, que vá além da etnia, raça, cor ou situação social.

Portanto, para Horkheimer (1990), o mais importante para a educação é preocupar-se com a infância e a juventude, períodos fundamentais de cristalização do caráter; período em que os preconceitos podem

muito bem ser combatidos por uma educação solidária e sensível aos problemas do mundo. Daí pode-se extrair duas tarefas primordiais para a educação: 1) educação contra os preconceitos; 2) educação para a democracia e liberdade. Percebe-se, assim, que o campo educativo adquire em Horkheimer um caráter eminentemente prático e social.

Na concepção de Horkheimer (1990), os preconceitos são saberes fragmentários, pois simplificam as experiências humanas. São reações a partir de pré-julgamentos, prejuízos. Neste sentido, os preconceitos escondem fortes sinais de barbárie perpetuados pela civilização ocidental. Na visão do autor em questão, os preconceitos podem ser de duas ordens: primeiro, podem estar ligados aos instintos de conservação; segundo, podem ser frutos do amor próprio e do prestígio social. Daí a concepção horkheimeriana em que os preconceitos não são um dado natural, mas produzidos socialmente e com o poder de se converterem em um dado do caráter.

Neste sentido, Horkheimer (1990) passa a apresentar vários elementos de uma educação contra o caráter autoritário que impede a formação de uma personalidade autônoma. Apresenta alguns elementos tais como: a família em que, segundo o autor em questão, os pais foram substituídos pelo grupo social e pela sociedade. Nisto, perdendo o referencial para a formação de sua personalidade quanto à resistência e à submissão. Um outro exemplo está na cultura do entretenimento fundada nos *media*, em que há a construção de valores efêmeros, os quais não possibilitam às crianças se apropriarem de valores duráveis. O resultante imediato desta cultura do entretenimento é a substituição do sujeito moral e epistêmico pelo sujeito consumidor. Aqui acontece a mais profunda inversão do valor moral.

Nesta acepção, a indústria do entretenimento cria os seus conteúdos com vistas a padronizar atitudes; suas narrativas existenciais passam a suplantam a idéia de homem e de seu sentido no mundo. Dessa forma, a educação humanista é arquivada e relegada à sorte de ser peça de museu frente aos interesses do mercado consumista.

De fato, segundo Horkheimer (1990), cabe à educação propor a formação de sujeitos que tenham uma amplitude de experiência, ou seja, que se possa possibilitar aos sujeitos relações mais consistentes e

duradouras com a cultura favorecendo formas espontâneas, fugindo a todo tipo de resquício de autoritarismo e apatia, que levam a relações mecânicas e instrumentais.

A partir deste horizonte de compreensão, Horkheimer (1990) propõe uma ligação íntima entre educação e ação moral. Portanto, a educação deveria restabelecer aos indivíduos a capacidade de fazer experiências que permitissem ressignificar os vínculos com valores e crenças. Para Divino (2001), Horkheimer apresenta-nos quatro imagens capazes de traduzir o que ele entende por “experiência de amplitude” aplicada ao campo educativo.

Primeira Imagem: *Apreciador do Vinho*

Esta imagem permite-nos compreender a experiência dos sentidos conjugada com a experiência da cultura. A partir desta relação, resgata-se o homem em sua plenitude, em sua totalidade. O que Horkheimer deseja é que a feliz apatia seja interrompida e a aptidão a experiências existenciais seja reabilitada.

Segunda Imagem: *Leitura do Rosto das Pessoas*

Segundo o filósofo em questão, projetamos nos outros as nossas inferioridades, preconceitos. O rosto é o lugar mais sensível de se perceber esta realidade. Segundo ele, isto acontece, porque ainda não somos capazes de realizar uma experiência de maior amplitude. Assim, os preconceitos produzem sujeitos frios, débeis e incapazes de realizar qualquer experiência válida.

Terceira Imagem: *Turismo Moderno*

Horkheimer refere-se aqui a nossa incapacidade de contemplação; ou seja, a nossa incapacidade de realizar experiências estéticas profundas e demoradas. Aqui, o agravamento está na instauração da cultura do

entretenimento e a produção da suposição do “tempo livre” que, pela sua imediata ligação ao efêmero, produz sujeitos incapazes de realizar experiências culturais profundas. A *técne* substituiu o antigo ócio, no qual se permitia ao espírito humano extasiar-se diante de uma deslumbrante obra de arte.

Quarta Imagem: Processo Educativo como Mimetismo

Horkheimer(1990) introduz uma diferença fundamental no conceito de *mimesis*. Há duas espécies: uma *sublimadora* e outra *repressora*. Ele defende, obviamente, a oposição à *mimesis* repressora causadora de sujeitos débeis, e psicologicamente frustrados. Vale ressaltar aqui, o pensamento de Adorno e Horkheimer ao se oporem a toda a pedagogia que habitue as crianças a permanecerem infantis. Em síntese, defende uma educação que tenha por objetivo central se contrapor a uma educação que estimule os preconceitos, o ódio e a vingança.

Para Horkheimer (1990) , o saber científico tem reduzido o potencial da razão, porque calculista e fragmentário, diminuiu, nos indivíduos, a capacidade de reflexão sobre a ordem dos fins. É contra um ensino cientificista e mecânico que ele irá se opor. Ao passo que irá propor uma educação que tenha por objetivo conduzir os humanos à sua mais ampla experiência no contato com a existência, com a cultura e com a sociedade.

Neste sentido, a filosofia passa a ter um papel de *locus* de sentido, pois podemos pensar, a partir de Horkheimer, que a filosofia pode ser entendida como educadora da razão, como pedagoga da razão, em síntese: *filosofia como educação*.

Concluindo, Horkheimer(1990) postula uma educação como lugar de resistência frente aos avanços brutais da sociedade administrada, quer dizer: resistência à crueldade, à malvadeza, à monstruosidade. Educação que deve se preocupar com a formação de sujeitos éticos, autônomos e sensivelmente solidários com o mundo circundante.

Conclusão

A tentativa de Horkheimer é de tentar perceber no bojo da razão filosófica os caminhos e as sendas de uma nova compreensão entre sociedade, natureza e história.

De fato, a compreensão desta nova relação nos endereça para uma perspectiva filosófica que renuncia a qualquer conceituação ou categorização a priori. Ou seja, a pretensão de Horkheimer é salvaguardar na esteira de Kant a concepção de autonomia. No sentido de que a filosofia tem este caráter de crítica, ao se perceber como o lugar em que se deva resguardar a percepção de heteronomias em todos os âmbitos da existência humana.

O intuito de Horkheimer é trabalhar um conceito de filosofia mais atinado com a sua função social, ou seja, uma filosofia social que procura perceber no âmbito societário os testemunhos mudos da linguagem.

Seguindo a máxima kantiana de que apenas o caminho crítico continua aberto, procura-se fazer uma crítica tanto à razão subjetiva quanto à razão objetiva. Procurando uma possível reconciliação de ambas no mundo prático. Ou seja, a perspectiva de fundo será a de restituir o papel da filosofia como filosofia social, postulando a capacidade, de a partir dela, identificar e tomar consciência da frieza burguesa e da apatia feliz. Daí o grande papel da filosofia, compreender-se como negação desta realidade gélida e mórbida, oriunda das formas societárias autoritárias e anti-democráticas das sociedades contemporâneas.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Fátima. *A Educação de Adultos: uma visão crítica*. Minho: Estratégias Criativas, 2004

DIVINO, José da Silva. *Ética e Educação para a Sensibilidade em Max Horkheimer*. Ijuí: Unijuí, 2001.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro: Editorial

Labor do Brasil, 1976.

HORKHEIMER, Max. Teoria Crítica. São Paulo: Perspectiva, 1990

KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia. São Paulo: Editora Unimep, 2006.

A PSICOLOGIA COMO SUBSÍDIO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO COM FOCO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Cristiane de Sousa Moura Teixeira
Eliana de Sousa Alencar Marques

A Psicologia é simultaneamente uma Ciência muito antiga e muito jovem. Tem um passado milenar e, apesar de tudo, encontra-se em pleno futuro. Sua existência como disciplina científica autônoma conta somente decênios. Mas seus problemas preocupam os pensadores filósofos desde que existe a Filosofia. Aos anos de investigação experimental precederam séculos de meditações filosóficas e milênios de conhecimentos práticos da psique humana (RUBINSTEIN, [1972?], p. 64).

Gostaríamos de iniciar a discussão nesse texto destacando o estado de felicidade e satisfação que nos contagia pelo convite em participar como debatedoras dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Psicologia da Educação (GT 20) no XXIII Encontro de Pesquisas Edu-

cacionais no Nordeste – EPEN, sediado pela Universidade Federal do Piauí, sob a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dada à complexidade da atividade, sentimos necessidade de organizar esse debate em torno de temática que pudesse refletir parte da totalidade dos trabalhos inscritos no GT 20 e do Trabalho Encomendado para esse GT. Desse modo, definimos como eixo central da nossa discussão as contribuições da Psicologia como campo teórico-metodológico ao desenvolvimento das pesquisas em educação que têm como foco central a formação de professores e o trabalho docente.

A discussão será desenvolvida a partir de dois pontos que julgamos necessários para o entendimento da questão elencada. São eles: 1) Reflexões teóricas que levem à compreensão do movimento histórico de constituição da relação Psicologia e Educação e as tendências no desenvolvimento de pesquisas em educação; 2) A Psicologia Socio-Histórica como abordagem teórico-metodológica com potencial heurístico para o desenvolvimento de pesquisas que têm como foco a educação, os processos formativos de professores e a prática educativa.

Para finalizar nossa discussão, apresentaremos ao final do debate considerações acerca do lugar da Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores e da possibilidade que temos de conseguir, por meio da Psicologia Sócio-Histórica, desenvolver propostas de formação inicial e continuada de professores com potencial transformador.

Psicologia e Educação: reflexões sobre o movimento histórico dessa relação e as tendências na pesquisa em educação

Objetivamos nesta subseção refletir sobre o movimento histórico de produção da relação entre Psicologia e educação, destacando as tendências das pesquisas em educação que se fundamentam nos aportes teóricos da Psicologia. Para isso, partimos da compreensão de que a história de produção da ciência é um aspecto que ajuda a explicar o próprio processo de desenvolvimento humano. Neste sentido, a Psicologia é uma ciência cuja história se confunde com a própria história dos homens, uma vez que o ser humano produz sua história e sua existência

por meio da relação dialética que este desenvolve com o mundo. Portanto, a Psicologia é também produção humana e resulta dessa relação dialética.

Para Silva e Cambaúva (2009), o modo como os seres humanos explicam o mundo e a si mesmo resulta do modo como estes se relacionam e de como as condições históricas e sociais medeiam esse processo. O que significa que o homem primitivo, ao contrário do homem grego, vive e compreende de forma diferente a sua relação com a natureza. No caso do homem primitivo, sua produção tem consumo imediato, não produz excedente, logo toda a produção pertence aos membros da tribo; o seminomadismo nos indica a pouca fixação ao espaço geográfico, portanto, a ausência de um estado organizado. O imediatismo da sobrevivência revela a não diferenciação do homem em relação ao mundo e à natureza.

À medida que as condições sócio-históricas se transformam, o homem grego passa a realizar reflexão filosófica sobre si e sobre o mundo. Essa é a prova do salto qualitativo dado pelo homem, uma vez que revela uma nova forma de existência social e, por conseguinte, nova forma de psique. A reflexão filosófica promove o “descolar-se da natureza”, ou seja, as reflexões acerca dos fenômenos psíquicos humanos dão mostras de que o homem se reconhece diferente da natureza, além disso, é a primeira forma racional de pensamento porque sugere o questionamento sobre o conhecimento humano.

Os gregos representavam naquele momento o que havia de mais evoluído. A formação das cidades-estados indica o alto nível de planejamento e, por sua vez, a sua manutenção demandava mais riqueza como forma de alimentar o poder dos cidadãos. Para atender a esta demanda, as conquistas de novos territórios produziram duas formas de riqueza: o trabalho escravo para realizar toda espécie de trabalho manual e tributos a serem pagos pelos territórios conquistados. São essas condições históricas e sociais que vão possibilitar ao homem grego nova forma de psique, pois as riquezas produzidas oferecem as condições necessárias para o crescimento das cidades-estados e, com isso, novas formas de solucionar os problemas surgidos pela nova forma de organização social.

Na modernidade, no seio da nova organização social e econômi-

ca, ou seja, o capitalismo, as ideias psicológicas ganham corpo e status científico. Isto significa conforme Andery (1988, p. 15), que a história humana é também a história do conhecimento produzido pelo homem. Nas palavras do autor: “ciência é uma das formas de conhecimento produzido pelo homem no decorrer de sua história. Portanto, a ciência também é determinada pelas necessidades materiais do homem em cada momento histórico, ao mesmo tempo que nelas interfere.”

O contexto da Modernidade é considerado por autores como Figueiredo e Santi (2006), Bock, Furtado e Teixeira (2008) como o momento histórico em que os conhecimentos psicológicos produzidos pela reflexão filosófica se desenvolvem constituindo uma ciência. Isso só foi possível em razão do reconhecimento da ‘experiência da subjetividade privada’, assim como, do reconhecimento da crise desta subjetividade (FIGUEIREDO, SANTI, 2006), por ocasião do desenvolvimento do modo de produção capitalista que coloca no passado o feudalismo.

O capitalismo é o processo e o produto das transformações que ocorrem no modo de se produzir e distribuir/concentrar a riqueza. Esse sistema pôs o mundo em movimento e “impôs nova forma de pensar o ser humano como consumidor e produtor individual, livre para vender sua força de trabalho” (BOCK, TEIXEIRA, FURTADO, 2008, p. 39). Assim, o ser humano se compreende como sujeito ativo, capaz de decisões, de escolhas de sentimentos, de se perceber como indivíduo, de pensar suas experiências e trajetória de vida de modo subjetivo.

Para fortalecer o homem como consumidor ele precisava acreditar que é igual aos demais seres humanos. Ele também precisava acreditar que faz as próprias escolhas porque é livre, mas essa liberdade não pode ser desenfreada, é preciso reconhecer o outro como alguém também livre e, nisso, se assenta a importância de sermos fraternos.

Os ideais “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” foram fortalecidas pelo Liberalismo e pelo Romantismo e consistiram no fundamento necessário para o homem viver a subjetividade privatizada, porém, o homem percebe que estes ideais não passam de mera ilusão.

Figueiredo e Santi (2002) afirmam que a ilusão é percebida pelo homem quando a burocracia, o crescimento da indústria baseada na

produção padronizada e mecanizada, o crescimento do consumo de massa faz o homem duvidar da certeza da subjetividade privatizada. Ou seja, o homem começa a perceber que a *fraternidade* é impossível mesmo que todas as pessoas estivessem defendendo seus próprios interesses, pois estes os colocariam em conflitos; a *liberdade*, segundo a qual cada indivíduo poderia cuidar de seu próprio negócio levou o ser humano a crises, lutas e guerras; os trabalhadores no século XIX entenderam que quando organizados poderiam se defender melhor do que se estivessem sozinhos, em contrapartida, a administração pública cresceu, fortalecendo o Estado, a burocracia e as forças armadas. É nesse momento que nasce a crise da subjetividade e a Psicologia como ciência que busca explicar o novo momento que o homem vive.

Quando os homens passam pelas experiências de uma subjetividade privatizada e ao mesmo tempo percebem que não são tão livres e tão diferentes quanto imaginavam, ficam perplexos. Põem-se a pensar acerca das causas e do significado de tudo que fazem, sentem e pensam sobre eles mesmos. Os tempos estão maduros para uma psicologia científica (FIGUEIREDO, SANTI, 2002, p. 48-49).

Essa reflexão acerca de como nasce a Ciência Psicológica também nos orienta a refletir sobre o surgimento da sua relação com a educação, uma vez que no Brasil, o desenvolvimento da Psicologia esteve intimamente relacionado com a Educação. Carvalho (2002), ao discorrer sobre a história das relações entre Psicologia e Educação nos oferece elementos importantes para pensarmos as tendências tradicionais que, historicamente, vêm fundamentando o desenvolvimento das pesquisas em educação no que tange à formação docente e práticas educativas. A autora afirma que a Psicologia Científica encontrou nos cursos de formação de professores no Brasil, campo propício para disseminação das ideias acerca do desenvolvimento humano. Como exemplo, temos as escolas normais, principais instituições dedicadas à formação de professores no início do século XX no país:

[...] Primeiro, porque o ensino sistemático de Psicologia ocorreu, inicialmente nestas escolas. Segundo, a produção dessas escolas tanto no campo teórico, como na aplicação prática de seus conhe-

cimentos (pesquisas, estudos em laboratório e experiências práticas em sala de aula, etc.) e na formação dos primeiros psicólogos profissionais tem uma importância e uma contribuição significativa na constituição da psicologia científica no Brasil. (CARVALHO, 2002, p. 43).

No momento do seu surgimento no Brasil, a Psicologia científica serve para orientar e fundamentar a educação, tanto no que se refere aos processos formativos de professores, como no que tange ao desenvolvimento das práticas pedagógicas. A educação, portanto, na gênese da sua relação com a ciência psicológica no Brasil, consistia em campo de aplicação prática das teorias que serviam ao propósito de explicar o comportamento humano. Essa relação de subordinação era justificada pela falsa crença de que a Psicologia científica resolveria todos os problemas da educação.

Durante esse momento de supremacia da Psicologia sobre a educação, a psicologia da educação é identificada por Thorndike como área de estudos da Psicologia e tem sua aplicação aos problemas educacionais. Para este pesquisador, a pesquisa psicológica de natureza experimental consiste no único fundamento das propostas educacionais. Judd foi outro pesquisador importante por ter destacado a importância de se desenvolver estudos voltados para a prática educativa e ter ressaltado o caráter social do fenômeno educativo.

Assim, à medida que as pesquisas psicológicas vão se desenvolvendo elas vão fortalecendo os laços com a educação e definindo os rumos destas. Carvalho (2002) afirma que no início do século XX diversas teorias já faziam parte do conteúdo organizado em torno da psicologia educacional e fundamentavam não apenas a educação, como também as pesquisas educacionais e, por sua vez, conferem cientificidade à pedagogia. Assim se refere a autora: “os estudos sobre diferenças individuais, sobre as teorias da aprendizagem e a psicologia evolutiva são o núcleo central da pesquisa educacional e são essenciais e fundamentais para considerar a psicologia da educação o grande sustentáculo da educação.” (CARVALHO, 2002, p. 44).

A pesquisa educacional fundamentada por estas teorias, sobretudo, as que se orientaram pelas diferenças individuais, notadamente os

estudos de Binet, o qual se propunha à mensuração da inteligência, implicaram significativamente na educação, tendo em vista que as crianças foram e ainda continuam sendo classificadas como normais/anormais, ajustadas/desajustadas, deficientes.

A partir da década de 1940, o Behaviorismo, Gestalt e a Psicanálise passam também a fundamentar as pesquisas em educação e a compor um quadro explicativo para os problemas educacionais. As implicações destas perspectivas teóricas para a pesquisa educacional foi a mudança na forma de compreender e explicar as dificuldades de aprendizagem, a criança anormal passa a ser compreendida como criança problema; a influência do ambiente ao desenvolvimento da personalidade e a dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento, também consistem em implicações significativas para as pesquisas em educação (CARVALHO, 2002).

Diante do exposto, inferimos que as pesquisas educacionais realizadas tendo como fundamento geral o pressuposto de que temos na Psicologia as respostas para os problemas educacionais, contribuíram para constituição de corpo teórico acerca da educação e da Psicologia da Educação, mas também, consistiram em pesquisas em que o ser humano ora é determinado pelas suas condições internas, ora determinado pelas condições externas, fortalecendo a visão cartesiana que tende a dicotomizar o ser humano e sua relação com o mundo.

Entretanto, ao não conseguir cumprir com a tarefa de resolver todos os problemas da educação, a Psicologia perde sua hegemonia sobre a educação, sendo obrigada a compartilhar com outras ciências suas preocupações com o fenômeno educacional. Isto significou compreender a educação como fenômeno complexo e multideterminado. A disciplina Psicologia da educação que até então era vista como disciplina de aplicação dos conhecimentos psicológicos ao campo da educação, passa a conquistar sua autonomia e a construir nova relação entre psicologia e educação, tendo em vista objeto próprio de estudo e um conjunto teórico produzido na interface entre as duas ciências.

O atual momento histórico vem consolidando a perspectiva da educação como fenômeno complexo, o qual não pode ser reduzido ao psicologismo que foi tão presente nos momentos iniciais da ciência psi-

cológica. O desenvolvimento de perspectivas críticas de Psicologia tem colaborado de forma significativa para o aprofundamento da compreensão de que as pesquisas educacionais fundamentadas pelas teorias psicológicas buscam compreender os processos de mudanças produzidos nas pessoas como resultado de sua participação em atividades educacionais, as relações entre desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação, bem como, a natureza social e cultural dos processos de construção dos conhecimentos.

Considerando o Grupo de Trabalho de Psicologia da Educação (GT 20) do XXIII Encontro de Pesquisas Educacionais do Nordeste (EPEN), as pesquisas apresentadas evidenciam a diversidade de perspectivas teóricas utilizadas para compreender diferentes aspectos que constituem o fenômeno educacional. Entretanto, o que as une não é apenas o fato de que são pesquisas fundamentadas pelas diferentes perspectivas teóricas, mas, sobretudo, porque estão voltadas para construção de um quadro teórico que nos permite compreender os processos de formação docente e a prática educativa.

As pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho foram organizadas em dois grupos: o grupo A, no qual se discutiu, a partir de diferentes tendências psicológicas os seguintes temas: a promoção da resiliência como via de reconhecimento na formação docente, a análise de processos grupais no campo educacional por meio de testes sociométricos, a categoria alteridade e sua especificidade em relação à identidade, a dimensão emocional e os conflitos relacionais, as representações sociais dos professores iniciantes sobre profissão docente e currículo oculto e conflitos relacionais em sala de aula.

No grupo B reunimos trabalhos que assumiram a perspectiva teórica da Psicologia Sócio-Histórica como fundamento teórico-metodológico para as pesquisas em educação. Os temas discutidos por esse grupo foram: identidade docente e processo de escolarização, formação docente e identidade, significações dos professores homens da educação básica, significações acerca do uso das TIC's no trabalho docente, significações de professores acerca do ensino de educação alimentar e nutricional, ser professora da educação infantil e, por fim temas relacionados ao processo de produção de conhecimento, tais como, a produ-

ção de uma pesquisa e a produção científica no PPGEd.

As pesquisas apresentadas neste GT reforçam a ideia de que o fenômeno educativo já não consiste, exclusivamente, em campo de aplicação do conhecimento psicológico, mas demonstram compreendê-lo como âmbito da atividade humana que pode ser investigado mediante os aportes teóricos e metodológicos da Psicologia, contribuindo para desenvolver a ideias de que assim como o conhecimento psicológico medeia a nossa compreensão acerca do processo educativo, este, por sua vez ajuda a aprofundar o conhecimento psicológico.

Assim, tanto os trabalhos que reunimos no grupo A, os quais são guiados por diferentes proposições, como os trabalhos reunidos no grupo B, evidenciam a profícua contribuição da Psicologia ao campo da educação, uma vez que esta se consolida como ciência que possui abordagens diferentes capazes de oferecer diferentes modos de explicar o fenômeno educacional.

Por fim, conforme a epígrafe deste texto, ressaltamos que embora a Psicologia seja uma ciência jovem ela tem oferecido importantes contribuições à educação, sobretudo no que diz respeito às pesquisas que tem como tema a formação de professores, o trabalho docente e a prática educativa. Mas, ao mesmo tempo, sua contribuição neste campo revela o seu pleno futuro, isto é, uma ciência em desenvolvimento, em constante processo de *devir*.

A Psicologia Socio-Histórica e suas contribuições à pesquisa em educação, aos processos formativos de professores e ao desenvolvimento da prática educativa

Conforme o exposto na sessão anterior, a história nos mostra que a Psicologia constituiu-se em nosso país ligada à educação e, tem sido, desde então, vista como campo de produção de conhecimento científico com grande implicação sobre os processos educativos vividos na escola. Seja no campo da pesquisa educacional, seja no campo teórico-metodológico da ação educativa, a Psicologia encontra na educação campo fértil para disseminação de ideias e teorias que subsidiam

processos educacionais. Sem desmerecer as demais abordagens e tendências teóricas tradicionais no campo da Psicologia que, certamente, muitas contribuições têm proporcionado à educação, nosso interesse nesse debate centra-se em destacar as contribuições da escola soviética idealizada por Vigotski – a Psicologia Sócio-Histórica, ressaltando seu valor heurístico e a riqueza teórico-metodológica que concentram seus fundamentos conceituais.

A Psicologia Sócio-Histórica, idealizada por Vigotski (2009) e seus discípulos, representa um projeto de ciência psicológica fundamentada nos princípios do Materialismo Histórico Dialético. Esses princípios orientaram Vigotski e seus seguidores a produzir conhecimento sobre o homem partindo da concepção fundamental de que a consciência humana é produto das relações sociais e, portanto, das condições de existência. Sendo a consciência produto da realidade histórica dos homens, portanto, estando vinculado seu desenvolvimento à realidade material, Vigotski tratou de evidenciar o meio pelo qual esta poderia ser investigada: a análise dialética da relação homem e mundo.

A análise dialética da relação homem e mundo pressupõe o entendimento acerca de categorias totalidade, historicidade e mediação, todas filiadas ao Materialismo Histórico Dialético. Em função da natureza e objeto da nossa discussão nesse texto, não é possível aprofundar conceitualmente as explicações sobre tais categorias, entretanto, faremos uma breve exposição acerca de cada uma delas e de como se articulam, a fim de explicar a natureza sócio-histórica do homem e da realidade.

Segundo José Paulo Neto (2011, p.56), a *totalidade* é a categoria ontológica da Filosofia Marxiana que explica a realidade social como uma complexidade constituída de complexidades, “(...) Não é um todo constituído por partes, funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta, inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade.” Para se ter uma ideia, o indivíduo social é a menor unidade dessa totalidade de complexos, sendo que ele em si é uma totalidade de extrema complexidade. A realidade é uma totalidade de complexos que existem em relação dialética.

Estar em relação dialética significa que, nada, absolutamente nada, existe sem estar em relação com outros entes. Mas, para entender a

realidade como uma totalidade complexa, é preciso compreender que estar em relação dialética não significa que as coisas ou fenômenos se organizam a partir de relações consensuais, na ausência de diferenças entre suas partes. A totalidade dialética supõe a existência de contradições que existem em pares, formando unidades. As contradições garantem o movimento da realidade, a sua transformação, e a análise dialética exige a análise dessas contradições. Destarte, a categoria totalidade elimina qualquer forma de explicação simplista acerca dos fenômenos sociais, porque não há nada na realidade social que esteja isolado, que não seja ao mesmo tempo determinado ou determinante de outras realidades, outros fenômenos.

Como exemplo temos a sociedade capitalista, formada por classes sociais antagônicas que juntas formam uma unidade de contrários. A existência e manutenção de uma classe social pressupõe ao mesmo tempo, a negação e manutenção da outra. Formam uma unidade porque uma não existe sem a outra, entretanto, não possuem identidade entre si, pois são essencialmente diferentes. Embora sejam diferentes, estão articuladas, imbricadas uma na outra.

Com relação à *historicidade*, Marques (2014), esclarece que, na Psicologia Socio-Histórica é a categoria dialética que explica o *movimento* de constituição do humano. Por meio dessa categoria, o homem é compreendido como ser concreto, subjetivo, de relações, constituído na e pela história cultural e social. A historicidade constitui-se assim como a principal categoria teórica empregada por Vigotski (2004) para explicar que o homem se constitui na relação dialética com a sua realidade, em constante movimento e que seu psiquismo tem natureza cultural e histórica.

Essa concepção de homem e de mundo, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético orientou Vigotski (2004, 1998) a formular os princípios que constituiriam o método Genético experimental, quais sejam: analisar processos e não produtos; explicação no lugar da descrição; o problema do comportamento fossilizado. A historicidade, como categoria central, perpassa os três princípios e constitui-se na “pedra angular” do método da psicologia de Vigotski, como veremos a seguir. (MARQUES, 2014).

Considerando o movimento como forma e existência da matéria, o primeiro¹ princípio do método experimental criado por Vigotski (1998) resgata um fundamento do Materialismo Histórico dialético de que toda matéria ou fenômeno está em movimento absoluto, portanto, a análise de dado fenômeno pressupõe análise de processo e não de produto. Em outras palavras, significa a análise das relações que constituem esse fenômeno, o retorno a sua gênese como forma de apreendê-lo em seu movimento de constituição. Disso decorre que a análise do pesquisador não se prende a produtos, objetos, mas a processos e relações. Conforme orienta Vigotski (1998, p. 82), “a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais.”

O segundo princípio do método proposto por Vigotski (1998) refere-se à explicação dos fenômenos e não apenas a sua descrição. Desse princípio, decorre o entendimento de que a descrição dos fenômenos é apenas uma das etapas no processo de análise e, portanto é insuficiente quando o que se deseja é chegar a essência do fenômeno. A descrição não revela as relações dinâmico-causais verdadeiras, subjacentes a sua constituição. Optar pela análise que leva em conta a explicação e não a mera descrição significa, sob o ponto de vista da Psicologia Sócio-histórica, analisar o desenvolvimento histórico dos fenômenos, fato que vai além da aparência, além do que pode ser descrito. A análise pela explicação das relações dinâmico-causais significa penetrar na essência desse fenômeno, não se deixar levar apenas pelos seus aspectos externos, pela sua aparência, pelo que está na superfície, ou seja, pelo que a realidade imediata nos mostra. Portanto, Vigotski (1998) defende que a análise que se limita à descrição do mais imediatamente visível dê lugar à análise que vai além das aparências.

O terceiro princípio refere-se ao problema do comportamento fossilizado que, segundo Vigotski (1998, p.84), são aqueles comportamentos ou fenômenos sociais que “perderam sua aparência original, e a sua

¹ Usamos as terminologias primeiro, segundo e terceiro apenas com fins didáticos, tendo em vista que não há uma ordem na utilização desses princípios no movimento de análise dialética proposto por Vigotski.

aparência externa nada nos diz sobre a sua natureza interna”. Nesse sentido, para estudar dado fenômeno se faz necessário resgatar seu desenvolvimento histórico, reconstruir os estágios do processo que levam a sua fossilização. Isso implica retornar à origem do desenvolvimento do fenômeno, apreendê-lo em seu processo de mudança, conforme esclarece Vigotski (1998, p. 86) quando afirma:

Estudar alguma coisa historicamente, significa estudá-lo no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento a morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência.

A essência do fenômeno é aquilo que o constitui, é aquilo que revela o fenômeno concreto. Entretanto, para nos aproximarmos dessa essência se faz necessário desvelar as múltiplas determinações responsáveis pela constituição do dado fenômeno. Segundo Marx (2011), o homem é síntese de múltiplas determinações. Traduzindo, o homem é síntese de *mediações* que ao longo da sua história vão determinando os rumos que terão sua vida. Essa concepção vai de encontro às visões metafísicas que tendem a justificar os comportamentos humanos e as situações sociais como processos que não têm vinculação com as questões de ordem socioculturais e que existem de forma isolada, portanto, qualquer tentativa de explicação encontra-se no próprio ser e não nas múltiplas e diversas situações e condições existentes.

A *mediação* é a categoria que torna possível pensar a realidade como uma totalidade viva e articulada e o homem como ser social e historicamente determinado. Ambos mantêm relação orgânica, portanto, o homem não poderá ser compreendido à revelia das mediações que o constituem historicamente, dito de outra forma, “o indivíduo só pode ser realmente compreendido em sua singularidade, quando inserido na totalidade social e histórica que o determina e dá sentido à sua singularidade.” (BOCK, 1999, p. 34).

Vigotski faz uso da categoria mediação para revolucionar as bases da psicologia da sua época e consegue, com isso, introduzir duas ideias consideradas revolucionárias para o avanço da sua psicologia concreta: 1) a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano (a consciência é sócio-histórica; desenvolve-se por meio da atividade; antes de ser individual é social) 2) a reorganização, por meio da mediação, dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da sua evolução socio-histórica e ontogenética (as funções psicológicas naturais evoluem e dão lugar à novas funções mais desenvolvidas; o homem produz sua própria natureza psíquica em relação com a realidade).

Essa reorganização acontece, segundo o soviético, com base na apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana. A mediação tornou-se o conceito chave para explicar o processo de apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, conforme observa Leontiev (1978, p. 173):

O homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo socio-histórico os meios, as aptidões e saber-fazer necessários para realizar a atividade que mediatiza a sua ligação com a natureza. Para fazer seus os seus meios, as suas aptidões, o seu saber-fazer o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material. É no decurso do desenvolvimento destas relações que se realiza o processo da ontogênese humana.

O autor difunde a ideia de que o homem, diferente do que postulam as demais correntes da psicologia naturalista, não só se adapta à natureza, mas sim produz meios de sua própria existência, mediatizando, regulando e controlando este processo pela sua atividade. O resultado é o surgimento de funções humanas, historicamente formadas, ou seja, das funções psíquicas superiores.

Com essas conclusões, Vigotski (2004) constrói os argumentos necessários para comprovar a tese de que o psiquismo tem natureza social, cultural e histórica, ou seja, a consciência se desenvolve mediatizada pelas relações históricas do homem em atividade. Emergem dos esforços de Vigotski (2004) e de seus colaboradores as bases fundamen-

tais que vão sustentar uma Psicologia que se proponha a investigar a consciência em sua materialidade, ou seja, o homem em movimento, o homem concreto.

Para compreender a gênese da consciência na óptica da psicologia concreta, Leontiev (1978) considera fundamental descobrir as características psicológicas da consciência, mas, para isso, esta não pode ser isolada da vida real. Para este teórico:

Devemos, pelo contrário, estudar como a consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua existência. Isso significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. (LEONTIEV, 1978, p. 92).

O que o autor insere é a ideia de que a estrutura da consciência humana, sua evolução e desenvolvimento estão ligados à estrutura da atividade que se realiza no curso da vida. Conforme a atividade se complexifica, também se torna complexa a estrutura da consciência humana. Assim, o autor considera que a atividade é a base material da consciência humana; a unidade que torna possível estudar concretamente a consciência do homem, sobretudo, a sua consciência em movimento.

E quais as implicações de tudo isso para o desenvolvimento dos estudos em educação? Por que considerar a Psicologia Sócio-histórica uma abordagem teórica relevante para os estudos sobre formação de professores e prática educativa? No que ela se diferencia das demais abordagens psicológicas?

A Psicologia Socio-Histórica é a abordagem teórica que se preocupa em explicar o homem e seu desenvolvimento a partir da relação dialética entre as dimensões biológica, histórica, social, afetiva, cognitiva, enfim, a partir das múltiplas mediações que o constituem numa síntese histórica e provisória, uma singularidade na diversidade. Com isso, a Psicologia Socio-Histórica supera as visões naturalizantes, biologizantes e metafísicas acerca do homem e da sociedade que insistem em naturalizar os fenômenos sociais, dentre eles, a educação.

De acordo com Bock (1999), a naturalização dos fenômenos

sociais, uma das heranças mais fortes do pensamento positivista, se contrapõe à ideia do Materialismo Histórico Dialético que explica que todo fenômeno social é histórico; que fatos históricos não são iguais a fatos naturais. Naturalizar o homem e o processo de seu desenvolvimento social, absolutamente, é o mesmo que negar a sua condição socio-histórica e criar mecanismos para camuflar as determinações que o social, o econômico, o cultural, o afetivo impõem ao homem na sua história pessoal e social.

Não queremos com isso afirmar que a PSH reduz o peso do biológico no processo de desenvolvimento do humano. Não se trata de negar a dimensão biológica no processo de constituição humana, mas, destacar que o homem é síntese das dimensões biológica, social, histórica, afetiva, cultural, psicológica e cognitiva. Significa colocar em evidência que o biológico é o que dá sustentação ao desenvolvimento histórico dos seres humanos e da sociedade, mas, não é o que determina. É preciso reconhecer que sem as condições biológicas e naturais que possuem os seres humanos não seria possível o processo evolutivo do qual temos conhecimento. Entretanto, de modo algum podemos condicionar o desenvolvimento do ser humano que é uma totalidade complexa às condições puramente naturais, pois, “o homem se faz homem ao mesmo tempo que constrói seu mundo.”(BOCK, 1999, p. 33).

Se pararmos para pensar detidamente sobre tudo aquilo que de fato impacta o desenvolvimento do *gênero humano*, certamente concluiremos que se trata, em sua grande maioria, de determinações socio-culturais, a exemplo disso temos: a linguagem, o pensamento, a cultura, as emoções, as relações sociais, a política, a economia, as instituições sociais como família, religião, a educação, a justiça, a tecnologia e todos os avanços promovidos por ela, etc. É possível, portanto, afirmar que a contribuição decisiva para o desenvolvimento humano advém dos bens produzidos pela humanidade a partir do trabalho, atividade eminentemente humana e que garante o salto qualitativo da humanidade.

Entretanto, esses bens não são dados naturalmente, são produzidos socialmente e a relação dos homens com esses produtos é sempre mediada pelas condições objetivas e subjetivas de existência. Por essa razão, os produtos sociais e culturais da humanidade não são apropria-

dos de forma igualitária por todos. A distribuição e o acesso a esses produtos são determinados pelo lugar social de cada homem, mulher e criança que compõe o tecido social. Concluímos que não é a cor da pele, o sexo, a etnia, a forma física, ou qualquer outro aspecto natural que determina o nosso desenvolvimento social, mas as significações produzidas socialmente acerca desses aspectos e que determinam como uma lei a história do nosso desenvolvimento social.

É preciso afastar das pesquisas que têm como objeto a educação, os processos formativos de professores e as práticas educativas qualquer abordagem em psicologia que tenda à naturalização do homem ou que sustente visões positivistas, idealistas e de cunho liberal que insistem em separar homem e realidade e a imputar ao homem a responsabilidade absoluta pelos seus sucessos ou fracassos. Segundo Delari Junior (2013, p. 20) “alimentar essas visões por meio de pesquisas motiva e influencia fortemente as instituições sociais que permeiam, de diferentes modos, a organização da vida pública e privada”, o que a nosso ver, além de ocultar as determinações sociais, reforça práticas excludentes e preconceituosas, fazendo avançar a violência, a exclusão e a ignorância.

A Psicologia Sócio-Histórica como opção teórico-metodológica na produção do conhecimento em educação, na orientação dos processos formativos de professores e no desenvolvimento de práticas educativas, apresenta-se como abordagem teórica com grande potencial heurístico na explicação do homem como sujeito sócio-histórico e da educação como processo eminentemente humano que colabora para a construção social da humanidade no homem. Por meio das categorias teóricas dessa abordagem é possível investigar o homem em sua relação com a sociedade e situado no tempo histórico, bem como, identificar as determinações que medeiam o seu desenvolvimento, fazendo-nos avançar da aparência do fenômeno para sua essência.

Quando pesquisamos sobre a educação e os processos constitutivos de professores e alunos com base na PSH, deixamos de lado questões como: por que as crianças pobres não aprendem? Por que os professores não ensinam? Por que a escola pública não funciona? E passamos a dar lugar a outras questões: que condições objetivas e subjetivas as crianças pobres têm para aprender? Que condições objetivas

e subjetivas são produzidas para que as crianças pobres aprendam? Que condições objetivas e subjetivas os professores têm para ensinar? Que condições objetivas e subjetivas a escola pública têm para funcionar? Essas questões são essencialmente diferentes porque representam visões de mundo contrárias.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica - NEPSH² tem encontrado motivação para realizar estudos, investigações e eventos de extensão universitária tendo como subsídios teórico-metodológicos a Psicologia Sócio-Histórica e os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético. As atividades desenvolvidas no NEPSH têm o propósito de contribuir com o avanço na produção do conhecimento acerca dos fenômenos sociais que direta ou indiretamente estão vinculados à educação, dentre eles, a formação de professores, a atividade docente, os processos de objetivação e subjetivação da realidade educacional, as práticas educativas, processos de ensino e aprendizagem, enfim, fenômenos sociais que são analisados sob a perspectiva teórica que situa o homem e a realidade como produções sócio-históricas, em permanente relação dialética.

A exemplo de parte desses estudos e pesquisas desenvolvidas no NEPSH, o GT 20 – Psicologia da Educação, inscreveu nesse evento, um total de 07 trabalhos do tipo comunicação oral, oriundos de pesquisas em nível de mestrado e doutorado. Todas essas comunicações refletem o esforço que vem sendo empregado pelos pesquisadores em apresentar à comunidade docente e aos discentes dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas nos quais a Psicologia da Educação está presente, possibilidades concretas de analisar a realidade educacional a partir das condições concretas e apontar formas viáveis de alcançar o desenvolvimento de práticas educativas com potencial transformador, em diferentes níveis de ensino, nas mais diferentes áreas do conhecimento. Trata-se de pesquisas que, a partir de uma concepção materialista e dialética de homem e mundo, anunciam possibilidades da construção coletiva de uma ordem social mais justa e menos excludente.

Para finalizar, queremos deixar registrado que assumir a Psicologia

² Núcleo de Estudos e Pesquisas vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI e tem como coordenadora a professora Doutora Maria Vilani Cosme de Carvalho.

Sócio-Histórica como fundamento teórico-metodológico que subsidia nossa visão de mundo vai muito além de assumir uma posição teórica. Revela na verdade o compromisso ético e político de professores pesquisadores com a construção de uma realidade mais justa e menos alienante. Significa criar as condições para que todos, homens e mulheres, se apropriem da sua condição de sujeitos sócio-históricos, entendendo concretamente que enquanto “a essência do animal realiza-se no seu ser, a essência humana realiza-se no seu tornar-se” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 57), ou seja, que se tornar homem significa assumir seu lugar no processo de construção coletiva de uma sociedade mais humana, mais justa e igualitária.

Considerações finais

O debate proposto nesse texto teve como eixo norteador as contribuições da Psicologia como campo teórico-metodológico às pesquisas em educação que tem como foco central a formação de professores e o trabalho docente. Ao longo da nossa exposição, tratamos de apresentar reflexões teóricas que ajudaram a esclarecer as interfaces entre Psicologia e Educação e a constituição histórica da relação entre essas áreas de conhecimento.

Também foi nossa preocupação apresentar e defender a Psicologia Sócio-Histórica como abordagem teórico-metodológica que, ao se fundamentar numa concepção materialista e dialética de homem e mundo, rompe com as visões naturalistas dos processos sociais e históricos, o que contribui com a criação de possibilidades concretas de construção coletiva de uma ordem social mais justa e menos excludente.

À guisa de conclusão, achamos necessário destacar que a Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores tem possibilidade de mediar a constituição de sujeitos ativos e emancipados caso leve os graduandos a compreenderem, primeiro, que a consciência humana, no caso, professores e alunos, se desenvolvem mediados pelas condições objetivas e subjetivas que os constituem. Segundo, essas mediações são de ordem biológica, social, histórica, psicológica e cultural, isso afasta

qualquer ideia de natureza ou condição humana pré-determinada. Terceiro, essas mediações determinam e são determinadas pelas significações produzidas na relação que se cria na vida, na atividade, com as outras pessoas.

Portanto, a *Psicologia da Educação* como fundamento essencial à formação de professores precisa assumir o compromisso ético e político de formar futuros professores capazes de compreender a realidade humana e seus processos constitutivos como construção social e histórica. A compreensão desse pressuposto leva a outro entendimento extremamente relevante para o bom andamento dos processos educativos: a compreensão de que nessa construção, todos nós, professores e alunos, somos protagonistas e construtores de nossas histórias e, que, em nossa relação com a realidade, promovemos transformações e somos transformados à medida que assumimos nossas responsabilidades e passamos a conhecer os limites e possibilidades de nossa atuação.

Referências

ANDERY, M. A. et.al. **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1998.

BOCK, A. M. M. B. **Aventuras do Barão de Munchhausen na psicologia**. São Paulo: EDUC: Cortez, 1999.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.

CARVALHO, M. V. C. de. Breve incursão pela história das relações entre Psicologia e educação. In: FERRO, M. do A. B. **Educação: saberes e práticas**. Teresina: EDUFPI, 2002, p. 41-51.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Vigotski: Consciência e linguagem e subjetividade**. Campinas, SP: Alinea Editora, 2013.

FIGUEIREDO, L. C. M.; SANTI, P. L. R. **Psicologia, uma (nova) introdução**: uma visão histórica da psicologia como ciência. São Paulo: EDUC, 2006.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

MARQUES, E. de S. A. **O Sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. 2015. 324f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Piauí, 2014.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

NETO, J. P. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SILVA, L. C.; CAMABAÚVA, L. G. A história da Psicologia e a Psicologia na História. In: TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.) **Escola de Vigotski**: contribuições para a Psicologia e a Educação. Maringá (PR): Eduem, 2009, p. 15-34.

VIGOTSKI, L. **Manuscritos de 1929**. Edu. Soc. [on line], 2000, vol. 21, n 71, PP. 21-44. ISSN. 0101-7330.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. . São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins fontes,
1998.

_____. **Psicologia e pedagógica:** edição comentada. Porto Alegre:
Artmed, 2003.

PARTE II

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DA DIDÁTICA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO: UMA REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO, SEU OBJETO EM SITUAÇÃO

Maria Marina Dias Cavalcante
 Fátima Maria Nobre Lopes
 Aduino Lopes da Silva Filho

A inserção do trabalho no tema central do XVIII EPENN – Caminhos da Pós – Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: Avaliação, Financiamento, Redes, e Produção Científica – nos remete a pensar como se insere a Didática nesses caminhos da Pós-Graduação em Educação. Somos convictas de que tais caminhos não podem prescindir da dimensão ontológica da Didática sem a qual as instituições de avaliação, financiamento, redes, produção científica, e outros, não terão sentido para o ato do ensinar e do aprender na pós-graduação ou em qualquer outro nível de ensino. Temos a clareza de que esse postulado nos permite destacar os desafios do campo de conhecimento da Didática a partir da sua razão de ser no processo ensino e aprendizagem, quer dizer, a partir da sua dimensão ontológica. Trata-se, aqui, do primado do

ser sobre o saber; do ontológico sobre o gnosiológico.

Nesse sentido partimos do pressuposto de que o Ser da Didática, a sua dimensão ontológica, independe de qualquer nível, modalidade e área de ensino. Ela deve estar presente em todo processo de aprendizagem, inclusive nos cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado. Portanto, a dimensão ontológica da Didática não consiste simplesmente numa abordagem metodológica ou como uma disciplina. A Didática atua como uma mediação para o alcance de uma aprendizagem quer seja em sala de aula (repetimos: em qualquer nível de ensino) ou fora dela; na formação inicial ou continuada, incluindo os cursos de Pós-Graduação.

Diante dessas considerações a nossa opção foi compreender as aprendizagens docentes como professoras, respectivamente, dos Programas de Pós-Graduação da UECE e da UFC, a partir de duas experiências: na UECE os *relatos das aulas* na disciplina “Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação Didática e Trabalho Docente”; e na UFC *a didática das aulas expositivas dialogadas* na disciplina de “Ontologia do Ser Social com ênfase nos Fundamentos Filosóficos da Educação”. Trata-se de um trabalho que se desenvolveu no âmbito dessas disciplinas mencionadas a partir das quais tomamos o depoimento de dois alunos de cada disciplina e depois os quatro alunos juntos fizeram uma síntese das duas experiências apresentando os seus depoimentos sobre o conhecimento adquirido, as reflexões, interações e autonomia do pensamento e da pesquisa.

Considerando a dimensão ontológica da Didática como um campo de conhecimento voltado para o ensinar e para o aprender, articulando aspectos teórico-metodológicos e pressupostos políticos-pedagógicos, ela é requerida na atuação docente nos cursos de qualquer modalidade (licenciatura, bacharelado, profissional, etc.) que exija uma aprendizagem por se materializar no próprio trabalho didático do professor em sala de aula, inclusive nos cursos de Pós-Graduação. Aqui consiste a sua dimensão ontológica: o ato do ensinar e do aprender deve ter em si o ser da Didática, portanto, ela é intrínseca ao próprio ensino em toda sua complexidade.

A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DA DIDÁTICA: POSSIBILIDADES LATENTES COMO MEDIAÇÃO PARA O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM.

Tomando o pensamento de György Lukács para falarmos da dimensão ontológica da Didática podemos iniciar com a questão central, exposta na sua obra *Ontologia do Ser Social*¹, referente à relação intrínseca das determinações reflexivas² entre teleologia e causalidade como a pedra angular da instauração da vida social dos homens, ou seja, de uma objetividade social, da sua sociabilidade. A esse respeito Lukács (1976) diz que no quadro do ser social teleologia e causalidade manifestam

uma autentica relação de determinações reflexivas , que forma a base ontológica do que Marx chama de intercâmbio orgânico entre a sociedade e a natureza. Por mais que a causalidade e a teleologia possam aparecer ao intelecto como autônoma, diversas, e ainda contrapostas, a sua relação reflexiva cria no trabalho processos indissolúveis nos quais a causalidade espontânea e a teleologia posta resultam dialeticamente articuladas (p. 255).

Explicitando essa teoria Lukács afirma (1981) que o mundo social é constituído a partir das posições teleológicas (finalidades, ideações)³ dos homens, tanto no ato do trabalho - ao transformar a natureza em objetos de uso - onde se dão as teleologias primárias; como nos complexos sociais que dele derivam – o direito, a justiça, a política, a educação, etc. – onde ocorrem as teleologias secundárias. É a partir do estabelecimento das posições teleológicas no ato do trabalho que o homem transforma uma causalidade natural (a natureza) em causalidade posta (o produto do

¹ A edição que tomamos neste escrito é a italiana, da Editora Riuniti, Vol. I (1976) e Vol. II (1981) cuja tradução das passagens aqui citadas é de responsabilidade da Professora Fátima Maria Nobre Lopes – UFC.

² O termo “determinações reflexivas” não se refere diretamente ao termo “pensamento reflexivo” e sim diz respeito aos pares ontológicos a partir dos quais ocorre a síntese dialética e a aquisição do novo.

³ No artigo “A dimensão ontológica da trilogia ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado” (2011), de autoria de Silva Filho e outros, essa tematização das teleologias primárias e secundárias está exposta com mais detalhes.

trabalho). Nessa processualidade o homem transforma não somente a natureza, mas a si mesmo criando uma nova objetividade, agora social, de onde se geram os complexos sociais incluindo a educação e os seus nexos causais como a educação formal, os cursos de graduação e pós-graduação, a formação de professores, a didática, o processo ensino e aprendizagem, etc.

Portanto, teleologia e causalidade são partes de um mesmo processo que criam algo novo – a objetividade social - pondo em movimento um sistema causal, combinações completamente novas (tanto da natureza como também do social) de onde se geram as diversas possibilidades de alternativas e de escolhas.

Embora muitas possibilidades estejam latentes, esse fato não impede a autonomia e a liberdade de escolhas dos homens. Isso demonstra que a consciência é ativa, pois, com a posição teleológica do trabalho e dos complexos sociais que dele derivam “a consciência humana deixa de ser, no sentido ontológico, um epifenômeno” (LUKÁCS, 1981, p. 125). O estabelecimento das teleologias (primárias ou secundárias) e as ações para realizá-las demonstram o papel decisivo da consciência humana no devir histórico do ser social. Nesse sentido Lukács afasta toda concepção retilínea, mecanicista ou positivista⁴ do processo histórico e social dos homens. É claro que as possibilidades de decisões e de escolhas não pressupõem um controle absoluto sobre a situação. Embora a posição teleológica seja consciente, não se tem um domínio completo (um total conhecimento) sobre todas as condições possíveis da sua realização e sobre os nexos causais (principalmente no nível das teleologias secundárias) que daí ocorrem cujos resultados podem ser positivos ou resultar em fracasso. Porém para tal realização

⁴ O positivismo tenta dar um descrédito à ontologia buscando no processo cognitivo a chave dos problemas da existência social dos homens, isso provoca um problema para o próprio conhecimento uma vez que ele deriva do próprio ser. Não se pode identificar a realidade em si com a realidade conhecida. O positivismo reduz toda essa problemática às categorias puramente lógicas e epistemológicas do sujeito cognoscente e só considera real o que é quantificado e manipulado. Tal manipulação é generalizada no mundo capitalista, principalmente com a teoria positivista de Augusto Comte que considera as leis sociais como sendo naturais, cabendo ao cientista social apenas o conhecimento e a descrição dessas leis com métodos experimentais somente cientificamente válidos. Nessa ótica a complexidade dos processos sociais não é levada em conta.

se faz necessário a busca dos meios e o exame dos nexos causais que aí estão envolvidos e, quanto mais se conhece a legalidade desse processo, mais preciso poderá ser o resultado da teleologia estabelecida.⁵ Portanto, o conhecimento o máximo possível dos meios e das condições objetivas é uma necessidade essencial para se atingir uma determinada finalidade. É nesse sentido que é preciso observar que o estabelecimento da teleologia deve ser compatível com a realidade existente e com as condições para realizá-la⁶.

No caso da não obtenção satisfatória dos resultados poderá ocorrer o exame de novos meios e o estabelecimento de novas ações, pois, não se pode esquecer que o estabelecimento das teleologias e as ações para realizá-las são portadores de determinações genéricas universais, gerando uma totalidade que sai da esfera teleológica e entra na esfera da causalidade, se coagulando numa realidade própria, diferente do seu criador (o homem social e histórico) e parecendo escapar do seu controle. Porém a objetividade aí criada tem um caráter apenas causal, jamais finalista, pois ela é a síntese das múltiplas teleologias, determinações e escolhas dos atos individuais. Temos aqui um complexo de complexos onde se insere a educação e toda a sua cadeia causal, destacando, no nosso caso, a questão da Didática nos cursos de Pós-Graduação em Educação nos níveis de Mestrado e Doutorado.

Já mencionamos que o Ser da Didática, a sua dimensão ontológica, independe de qualquer nível, modalidade e área de ensino. Ela deve estar presente em todo processo de ensino e aprendizagem, inclusive nos cursos de Graduação e *stricto sensu* e *lato sensu*. Portanto, é importante destacar que a Didática se refere ao ensinar e ao aprender em qualquer profissão e, é claro, com mais intensidade na profissão docente. A sua dimensão ontológica remete, assim, ao seu caráter geral independente das especificidades do ensino, das suas diversas áreas. Acreditamos que é nesse sentido que Pimenta e outros (2015), tomando

⁵ Segundo Lukács (1981), é na busca dos meios e no exame das condições objetivas para a realização de uma teleologia que se gera o conhecimento, que se gera as ciências.

⁶ O mesmo ocorre com a Didática: é preciso que o ensino e o seu modo de realização esteja em condições de levar à real aprendizagem do aluno. Daí a importância do estabelecimento de teleologias (secundárias, pois estamos no âmbito da superestrutura) voltadas para as condições possíveis da sua realização e para a obtenção satisfatória dos resultados.

o conceito de Jacques Ardoino⁷ de multirreferencialidade, falam de uma Didática Multidimensional, conforme a seguir.

Temos concluído que, muitas vezes, o foco excessivo na dimensão disciplinar retira da tarefa do ensino sua necessária multidimensionalidade. Acreditamos que o ensino é uma atividade multidimensional, em todas as esferas disciplinares. Empregamos esse termo, em complemento à abordagem multirreferencial, para reafirmar a nossa convicção de que o ensino, de qualquer disciplina do saber, requer uma dinâmica de convergência nos atos e formas de ensinar [...] uma vez que a prática da educação organiza-se como fenômeno complexo imbricado nas condições históricas e mediado por múltiplas determinações. (livro 04, p. 484).

É desse modo que acreditamos que os professores, em qualquer área de conhecimento e em qualquer nível de ensino (inclusive no Mestrado e Doutorado), não podem prescindir de uma Didática que seja mediadora de uma real aprendizagem do aluno. É somente aqui que podemos falar do Ser da Didática, quer dizer, da sua *dimensão ontológica* no sentido de cumprir a sua função social. Vale ressaltar que não estamos falando do termo função numa conotação funcionalista e/ou positivista, ao contrário, estamos falando no seu sentido dialético porquanto ela possa realmente proporcionar a síntese da sua processualidade, a realização da sua teleologia, que consiste na *aquisição do novo*, isto é, a aprendizagem do educando.

No estabelecimento de posições teleológicas da Didática, enquanto mediação do ensino na perspectiva de aprendizagem do aluno, ocorre uma série de nexos causais e diversas possibilidades, evidentes e/ou latentes, de alternativas e de escolhas para a realização dessas posições. É aqui que a Didática se apresenta como um campo de conhecimentos,

⁷ Jacques Ardoino foi professor da Universidade de Paris, Vincennes. Na década de 60, em contraposição a uma interpretação positivista e funcionalista das Ciências Humanas, ele desenvolveu uma abordagem multirreferencial para essas Ciências devido à complexidade dos processos sociais. Desse modo, ele leva em conta as várias esferas das Ciências Sociais e Humanas uma vez que exige a consideração dos vários campos de saberes e de especialidades na construção do conhecimento sobre os complexos sociais, principalmente os educativos. Roberto Sidnei e outros (2012) comentam que no Brasil o seu pensamento tem sido estudado para uma fundamentação de vários temas, como: gestão educacional, avaliação de aprendizagem, formação de professores, didática, etc.

pois, no processo de realização das teleologias não se pode prescindir do conhecimento dos meios e das condições objetivas para a sua realização, o que certamente requer os diversos saberes do educador, inclusive o domínio do conteúdo do que vai ensinar, mas sem prescindir dos outros saberes: experienciais, políticos, ideológicos, pedagógicos, etc.

Porém é preciso destacar que a dimensão ontológica da Didática consiste no alcance de aprendizagem do aluno no sentido de elevá-lo não somente em termos de aprendizagem de uma determinada ciência, mas, acima de tudo de elevá-lo na sua generidade humana. É nesse aspecto que, em outro escrito, afirmamos que “a dimensão ontológica da didática requer a consideração da sua natureza ética, pois, se o ensino só ocorre se houver aprendizagem, ele deve ser eticamente formativo” (LOPES E SILVA FILHO, 2015, p.1259).

Amparados pelo pensamento de Lukács (1976 e 1981), é nesse sentido que no campo da Didática, defendemos a necessidade de se ter um conhecimento, o mais correto possível, da realidade objetiva no estabelecimento das teleologias e dos nexos causais para realizar um determinado processo de ensino e aprendizagem. Esse processo é sempre acompanhado pelo nexo “se... então”, ou seja, se essas teleologias... então essas causalidades; se essas condições... então essas possibilidades (latentes ou evidentes); se essas escolhas... então esses resultados, etc. Reafirmamos que é preciso que se leve em conta as condições objetivas, no estabelecimento das posições teleológicas, no sentido de se almejar o que é realmente possível alcançar no campo da Didática para que ela cumpra o seu papel ontológico de um ensino efetivo e formador e, ao estabelecer tais teleologias, “deve-se buscar os meios o mais próximo possível a fim de desvendar as possibilidades para permitir a realização e a obtenção da finalidade (teleologia) almejada” (LOPES E SILVA FILHO, idem, p. 1261).

É por esse viés que elegemos, a partir do presente escrito, o depoimento de alunos em relação a duas posições teleológicas em nossa trajetória do ensinar e do aprender nos Cursos de Mestrado e de Doutorado em Educação da UECE e da UFC: *os relatos das aulas e as aulas expositivas dialogadas*, respectivamente.

SOBRE A NOSSA TRAJETÓRIA DO ENSINAR E DO APRENDER

Ao longo da nossa trajetória temos construído aprendizagens que nos possibilitam traçar caminhos para a organização das nossas Disciplinas. Nesse sentido temos adotado várias concepções e métodos que vêm norteando as nossas experiências docentes.

A busca de posições teleológicas que promovam saberes, comportamentos, pensamentos e valores, com potencial educativo, tem sempre o seu sentido voltado para a aprendizagem do aluno, constituindo-se em um exercício comprometido, intencional, de articulação entre meios e fins, pautado por princípios éticos de intervenção, formação, criação e transformação da realidade e do próprio homem. Esse é o nosso horizonte a partir do qual trabalhamos sempre buscando a realização da práxis educativa no sentido posto por Libâneo (2008, p. 25),

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. Vincula-se, pois, a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação num determinado sistema de relações sociais.

É a partir desse pressuposto que a Pedagogia tem como objeto investigar a natureza da educação em uma dada sociedade, dirigindo e orientando os objetivos, os meios e as condições metodológicas, organizativas e apropriadas para a formação plena dos sujeitos. Como ciência da Educação, cabe à Pedagogia suscitar as teorias e práticas que as fundamentam, promovendo um caráter reflexivo e transformador por meio da práxis educativa, com a sua posterior objetivação, compreensão e transformação (FRANCO, 2008). Ressalva-se que isso só será possível se for considerados os pressupostos e as condições históricas que a fomentam, organizam e direcionam. Nesse sentido, a Pedagogia emerge com a função de interpretar as teorias e as práticas educativas objetivando fins éticos e emancipatórios a partir dos quais os indivíduos por meio de

um trabalho pedagógico crítico e coletivo promovem, de forma reflexiva e consciente, a construção de novas relações sociais, novas formas de existência e de sociabilidade humana.

É nessa direção que a dimensão ontológica da Didática, como área da Pedagogia, ocupa-se do processo de ensino como prática intencional, sistematizada e dirigida à aprendizagem do aluno. Ela se constitui como uma mediação essencial para a formação humana a partir do momento em que ela cumpre tal função, o que implica sempre a aprendizagem de algo em qualquer área e/ou nível de conhecimento. Porém sendo fundamental à formação e ao trabalho do professor (e aqui podemos mencionar a Disciplina de Didática, inclusive nos cursos de Mestrado e de Doutorado em Educação) pois é por meio da condução didática do ensino, dos seus objetivos, modos e condições que o professor consegue mobilizar e reconstruir o seu próprio saber docente e os conhecimentos sistematizados a serem conscientemente apreendidos pelos alunos. Segundo Pimenta (2011, p. 121),

A Didática, entendida como área do conhecimento que tem por especificidade o estudo do processo ensino-aprendizagem, contribui com as demais na formação de professores. Enquanto disciplina, traduz-se em um programa de estudos do fenômeno ensino, com o objetivo de preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la a partir das necessidades aí identificadas de direcioná-la para o projeto de humanização.

Nesse contexto, a Didática articula os fins, os meios, os propósitos, as ações, os conteúdos e as relações que permeiam o processo do ensino que, fundamentado em princípios e objetivos sociopolíticos e pedagógicos, deve promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, intelectual, física e afetiva dos alunos, tendo como direção central a sua formação humana.

Assim, a prática do educador deve estabelecer teleologias capazes de promover o educando para o domínio o mais consolidado possível dos conhecimentos científicos e axiológicos, possibilitar as condições e os meios propícios para o desenvolvimento das suas capacidades e

habilidades cognitivas, promovendo a sua autonomia e capacidade reflexiva ao longo da sua aprendizagem; possibilitar as condições e os meios propícios para a formação pessoal e profissional dos alunos, fomentando neles possibilidades, perspectivas, atitudes, sentimentos e convicções que fundamentem suas escolhas capazes de elevar o gênero humano.

Libâneo (2008) afirma que o professor garantirá concretamente tais objetivos de ensino e aprendizagem a partir do desenvolvimento de um conjunto de atividades didáticas (planejamento, direção do ensino e da aprendizagem e a avaliação) articuladas entre si e que se desdobram em diversas tarefas restritas e pontuais, mas que se relacionam e convergem para a efetivação do ensino. Podemos afirmar que há uma relação recíproca e indissociável entre a transmissão e a assimilação ativa do conhecimento; entre a atividade do professor (ensino) e a atividade de estudo do aluno (aprendizagem). Assim, vários componentes fundamentais do ensino são influenciados e influenciam a prática do professor, tais como as teleologias estabelecidas, os conteúdos e métodos de ensino, a estruturação didática da aula, o planejamento, a avaliação de aprendizagem, os pressupostos sócio-históricos, pedagógicos, éticos e formativos, bem como as relações estabelecidas entre professor e aluno na sala de aula.

Toda essa processualidade altera as determinações causais gerando novas possibilidades na trajetória do ensinar e do aprender cuja instauração ocorre pelas determinações reflexivas entre teleologia (no campo da Didática refere-se às teleologias secundárias) e causalidade, agora posta. Segundo Lukács (1981), é somente aqui, no âmbito das teleologias secundárias, onde se insere a práxis social dos homens, que se completa a humanização do homem. O mesmo ocorre no campo da Didática que, com o estabelecimento de teleologias voltadas para o processo ensino e aprendizagem, o conhecimento dos nexos causais, a busca dos meios e de ações para realiza-las, vai “aumentando o seu raio de ação e a sua importância”(LOPES, 2013, p. 65), constituindo um campo de conhecimento para a efetivação do seu ser, da sua dimensão ontológica que consiste no princípio dinâmico do ensino e da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Didática materializada na prática do professor (quer seja enquanto Disciplina de Didática, quer seja enquanto Didática

de outra Disciplina) incumbe-se de articular tais componentes de forma a possibilitar o real processo de ensino e aprendizagem num movimento de ação-reflexão-ação refletida sobre a prática docente. Caracterizada como mediadora entre os aspectos teórico-científicos e os aspectos práticos da ação docente, ela media “o quê”, “o como” e o “por que” do processo de ensinar em qualquer nível de formação incluindo, como já dissemos, os cursos de Pós-Graduação. Para Alarcão (2011), o movimento de mediação entre estes aspectos diz respeito às interrelações estabelecidas entre a Didática curricular expressa em uma específica disciplina dos cursos de formação de professores e a ação profissional incidindo na própria atuação docente, no exercício da sua função. São essas experiências que mencionaremos a seguir: a Disciplina de Didática e a Didática de outra Disciplina nos Programas de Pós-Graduação da UECE e da UFC.

Sobre o ensino de Didática na Pós-Graduação utilizando relatos preparatórios: uma prática metodológica

Para encaminhar “didaticamente” as discussões em nossas aulas na Disciplina de “Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação Didática e Trabalho Docente”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, tomamos os *relatos preparatórios das aulas* como espaço de análise das abordagens, posturas, recursos utilizados pelo grupo classe e/ou outros tantos aspectos que o grupo considera interessante de colocar em debate. Com isso buscamos estimular o desenvolvimento da percepção, por parte dos alunos, a respeito do que está subjacente à discussão em uma aula, da trama de relações e interações que se desenvolve ao longo da sua duração, das motivações e estratégias que lhe dão sustentação. Dedicamos um tempo para essa análise em cada dia de aula e orientamos os alunos com algumas leituras e/ou questões que os ajudam nesse processo, cabendo aos mesmos agregarem outras que lhes pode parecer impulsionadoras de sua discussão. Como posicionamento teleológico direcionamos as nossas orientações para os pontos que sedimentam as aprendizagens: seja individual e/ou coletiva; a dinâmica de construção do encontro e o desempenho da coordenação na

condução das aulas.

O percurso de elaboração apoia-se no pensamento de Zabalza (2004), que orienta o desafio apontando as possibilidades de *relatar* de forma refletida, fugindo assim, da tradição de registrar a aula copiada. Também buscamos apoio nas considerações de Pimenta (2011) ao destacar a importância de preparar professores que assumem uma atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam. Ressalta ainda que os *relatos das aulas* permite aproximar o professor da prática reflexiva, incentivando a formação de sujeitos críticos e capazes de perceber e transformar sua realidade.

Em seu uso didático os *relatos preparatórios das aulas* seguem dois caminhos: um instrumento de registro da aula usado tanto pelos professores como pelos alunos; e um meio para interpretar, avaliar e refletir sobre os processos didáticos. Já se faz muito presente os usos dessa ferramenta por meio do quais professores pedem para os alunos elaborarem como atividade única ou como uma atividade contínua, relatando o que acontece na aula e permitindo que a aula se torne mais dinâmica, momento em que o professor deixa de apenas transmitir o conhecimento em mão única e os alunos passam a participar criticamente das aulas.

A forma como se coletam os dados para ser registrados, o que nele estará contido e a estrutura nem sempre são iguais. Os *relatos* podem ter um cunho mais descritivo, mais reflexivo, ou uma parcela dos dois. O ponto em comum se faz no aspecto de reservar um momento para pensar o que ocorreu durante a prática. Não se faz necessário que os *relatos* feitos sejam listados diariamente, em cada dia de aula. Isso não deixa de exercer o seu papel, ainda que com menor frequência. O importante é que não se perca a continuidade.

Embora o nome escolhido para ser trabalhado neste estudo tenha sido os *relatos das aulas*, o instrumento pode vir a tratar também de acontecimentos que vão além da sala de aula, fatos que permeiam a atuação do professor, como a relação com a coordenação do curso, com os orientandos do Mestrado e Doutorado, as palestras e seminários extra-sala, as produções escritas, entre outros fatos. O assunto a ser tratado pode ser um tema específico, não focando na aula como um todo,

mas em um assunto previamente escolhido e planejado com o intuito de solucionar algumas questões e/ou compreender alguns fatos, como o projeto de pesquisa dos alunos, por exemplo.

Vale destacar que o diário de aula, aqui tratado como *relatos prepatatórios das aulas*, é também um instrumento de pesquisa qualitativa. Dividido em duas partes amplas. A *primeira* “centra a análise em situações específicas integrando as dimensões referencial e expressiva dos fatos” (ZABALZA: 2004, p.33). É possível notar que se trata de uma metodologia de manejo delicado, pois ao confrontar as informações é preciso observar sua confiabilidade, veracidade, entre outros fatores. A *segunda parte* traz uma classificação do relato como meio de analisar o pensamento do professor, por se tratar de um espaço narrativo deste pensamento do docente que “expõe, explica, interpreta sua ação diária na aula ou fora dela.” (ZABALZA: 2004, p. 41). Assim, esse instrumento torna-se metodologicamente rico para análise em pelo menos quatro dimensões: na dimensão da escrita, que é uma forma interativa e, no caso, ativa e pessoal; na dimensão da reflexão, uma vez que permite o “afastar-se” para melhor analisar, seja o objeto narrado, seja o próprio autor; na dimensão da integração entre o expressivo e o referencial e na dimensão sincrônica e diacrônica da narração. Quanto mais variadas forem as informações presentes, mais ricos serão os *relatos*.

Enfim, os *relatos prepatatórios das aulas* na Disciplina de Didática, tem um importante papel de possibilitar o desenvolvimento pessoal dos alunos no sentido de lhes proporcionar um espaço para revisão sobre seus próprios conceitos e convicções acerca dos diversos pontos que permeiam a sua profissão, principalmente a profissão daqueles que nos cursos de Pós-Graduação seguem a carreira docente. Assistimos aqui a realização de uma tríade por meio de uma Didática na Disciplina de Didática na Pós-Graduação na qual professor, aluno e conhecimento dão sentido ao ensinar e ao aprender, ampliando e realizando os laços dessa tessitura, ou seja, efetivando a dimensão ontológica da Didática cujo objeto é o ensino em situação e cujo resultado é a aprendizagem do aluno.

Sobre a Didática da Disciplina de Ontologia do Ser Social no Programa de Pós-Graduação por meio de Aulas Expositivas Dialogadas.

No item anterior descrevemos uma prática metodológica na Disciplina de Didática do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação da UECE. Agora vamos remeter a uma prática metodológica utilizado em outra Disciplina, não mais de Didática, mas que requer procedimentos didáticos para a sua aplicação. O nosso desafio consiste em apresentar a aula expositiva na Disciplina “Ontologia do Ser Social com ênfase nos Fundamentos Filosóficos da Educação”. Trata-se de um duplo desafio: primeiro porque há um tabu de que *a priori* toda aula expositiva por parte do professor é tradicional; segundo porque também criou-se um mito de que nas Disciplinas de Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado o professor não deve ministrar aula uma vez que o aluno é “pretensamente autônomo” e pode e deve pesquisar e aprender sozinho sem a ajuda de um professor. Ora, se assim fosse o sistema dos Programas de Pós-Graduação seria diferente: não precisaria o aluno cursar disciplinas e nem tampouco haveria as disciplinas específicas conforme a área do Programa.

Essa questão se torna mais complexa ainda nos Programas de Pós-Graduação em Educação uma vez que neles ingressam alunos de várias áreas de conhecimento (e não somente dos Cursos de Pedagogia) como: Engenharia, Física, Química, História, Filosofia, Enfermagem, Fisioterapia, etc. Então ministrar aulas de Filosofia para esse público bastante heterogêneo é um grande desafio e, nesse sentido, a aula expositiva se faz bastante necessária. É claro que não se trata de uma exposição unilateral e sim dialogada com leituras antecipadas pelos alunos, mas, por vezes, o discurso fica mais centrado no professor, principalmente em aulas de Filosofia (Fundamentos Filosóficos da Educação) para aqueles que não tem formação na área. Portanto, dependendo de como é conduzido o discurso teórico, ele pode despertar o interesse e a aprendizagem do aluno e, nesse aspecto, pode-se gerar um campo de possibilidades, evidentes e/ou latentes, para o estabelecimento de teleologias, na dimensão ontológica da didática, no sentido de elevar o

aluno à aprendizagem de determinados conceitos, concepções, ideologias, conteúdos e outros.

Diante dessas considerações podemos perguntar se a aula expositiva pode ser uma mediação didática para a real aprendizagem dos alunos. As nossas experiências de sala de aula, os depoimentos dos alunos, da Pós-Graduação em Educação, inclusive os da gravação do vídeo⁸: um formado em História, aluno do Doutorado em Educação, o outro formado em Física, aluno do Mestrado em Educação, nos demonstram que a teleologia aí estabelecida na mediação didática teve o seu resultado satisfatório.

Além do mais, abstraindo todo o tabu que se tem da aula expositiva, partimos do pressuposto de que toda aula, embora de cunho teórico, ela é também prática no sentido de se referir a dimensão de uma determinada realidade e, nesse sentido, não se pode prescindir da aula expositiva, mesmo que ela seja permeada por discussões e/ou metodologias diversas. Desse modo, teremos sempre a necessidade de uma exposição, de uma aula expositiva.

Isso vem demonstrar que o campo de conhecimento da Didática é multidimensional pois ela não se refere só um nível de saber ou só a uma área de conhecimento. Repetimos: o ato de ensinar tem em si o ser da Didática, quer dizer, a Didática é intrínseca ao próprio ensino e, enquanto tal, ela compreende todas as áreas e níveis de ensino, incluindo o ensino nos Programas de Pós-Graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre a questão da Didática, ainda apresentam muitas dificuldades de se compreender a sua razão de ser, a sua dimensão ontológica no processo ensino e aprendizagem. Há inúmeras tentativas de se buscar um estatuto de cientificidade para a Didática. No entanto é preciso ter em conta que não se trata de um fundamento epistemológico

⁸ Esse vídeo refere-se a gravação de um diálogo entre alunos do PPGE UECE e PPGE UFC com o seguinte título: “Conversas sobre o objeto em Situação: os relatos preparatórios das aulas e a aula expositiva nas disciplinas de Didática e de Fundamentos de Filosofia nas aulas do Mestrado e Doutorado em Educação da UECE e da UFC.

e sim ontológico, quer dizer, o campo de conhecimento da Didática só pode ocorrer a partir da natureza do seu próprio ser, a partir da ação docente do professor no processo de ensino e aprendizagem em qualquer área e/ou nível de ensino.

Nesse sentido podemos dizer que não há regras prontas, universais e gerais que venham pretensamente direcionar a práxis do ensinar e do aprender. Portanto, não é possível entender a Didática por um único ângulo ou por um corpo de teorias *a priori* que vá ditar a ação do professor. Por outro lado, ela não ocorre sem um campo de conhecimentos decorrente da relação teleologia e causalidade no processo ensino e aprendizagem. É preciso levar em conta a sua complexidade e a sua multirreferencialidade no sentido de que o processo ensino e aprendizagem ocorre sempre numa situação específica, num determinado contexto histórico e social, o que vai requerer determinadas teleologias e conhecimentos para realizá-las mediante os nexos causais, compreendendo os vários componentes que influenciam e que são influenciados nesse processo. Tudo isso levando em conta o nexos “se... então”. Como já mencionamos: de acordo com as teleologias estabelecidas, condições para realiza-las e de acordo com as escolhas, então teremos determinadas causalidades, campo de conhecimentos, possibilidades (evidentes ou latentes) e determinados resultados. Trata-se de levar em conta as teleologias, condições objetivas e os nexos causais do momento, quer dizer, da situação em pauta para que se obtenha um bom resultado no processo de ensino e aprendizagem a partir do qual se revela a dimensão ontológica da Didática. A questão central aqui é a intenção (ideação) que se estabelece na teleologia e no conhecimento e ações para realizá-la tendo como fim último a aprendizagem do aluno em qualquer área e nível do ensino, inclusive nos cursos de Pós-Graduação.

É nesse aspecto que não se pode, a priori, refutar, por exemplo, uma *aula expositiva*, pois, em si, ela não é nem didática e nem antididática. Serão as teleologias estabelecidas na aula, os nexos causais, as condições objetivas e a própria ação do professor e a aprendizagem do aluno que vão determinar se aquela aula expositiva foi didática ou não. O mesmo podemos falar dos *relatos preparatórios das aulas*. Eles, em si, não têm mérito ou desmérito. Porém o modo como tais relatos são

conduzidos diante das necessidades e das circunstâncias objetivas eles poderão ser ou não uma excelente mediação didática para a aprendizagem do aluno.

Foi essa a questão central deste escrito: o desafio de apresentar, por meio do diálogo entre os alunos, duas experiências de aulas em situação demonstrando a sua aprendizagem no Programa de Mestrado e Doutorado da UECE e da UFC. A partir desse diálogo, cujos comentários foram bastante promissores em relação à aprendizagem dos alunos, podemos demonstrar a dimensão ontológica da Didática que consiste na determinação reflexiva entre a teleologia (finalidade do ensino) e causalidade (aprendizagem do aluno). Essas experiências nos possibilita afirmar que é preciso superar o preconceito de que a *aula expositiva*, em si, é tradicional. Tal preconceito tem rebaixado muito a qualidade do ensinar e do aprender, principalmente nos cursos de Pós-Graduação. Também os *relatos preparatórios das aulas* vem desmistificar a consideração da Disciplina de Didática como sendo essencialmente “um mostrar como fazer uma aula”, ou seja, como sendo um estabelecimento *a priori* de métodos e técnicas de ensino, o que moldaria o aluno, bloqueando a autonomia do seu aprender. Quem ditará a Didática serão muito mais as condições objetivas, os nexos causais da aula em situação, as individualidades dos alunos, o seu grau de cognição em relação ao assunto da aula, a sua visão de mundo, etc., requisitos esses que exigem fazeres didáticos diferentes. O importante é o seu alcance: a aprendizagem do aluno.

Tudo isso irá contribuir para a alteração das terminações causais objetivas no sentido de se obter o novo, o salto qualitativo do gênero humano. É importante frisar que só há essa possibilidade se a ação do professor for competente, quer dizer, se ela for permeada por uma ação que envolva, como defende Terezinha Rios (2001)⁹ as dimensões técnica, estética e ética, sendo essa última a dimensão fundante. É nesse sentido que falamos, no presente texto, que a dimensão ontológica da Didática requer a consideração da sua natureza ética, pois só pode haver ensino se houver aprendizagem, repetimos, em qualquer área e/ou nível de ensino. Portanto nos cursos de Pós-Graduação, embora os alunos te-

⁹ A esse respeito ver o livro *Compreender e Ensinar – por uma docência da melhor qualidade*, 2001, de Terezinha Rios, principalmente o capítulo 3: “Dimensões da Competência”.

nam uma maior autonomia intelectual para realizar as suas pesquisas, eles precisam de uma orientação, de um ensino, e isso requer a aptidão didática do professor.

Para finalizar, podemos afirmar que, no sentido dialético e na sua dimensão ontológica, não há uma contraposição entre ensino e aprendizagem, pois, só pode ocorrer o ensino se houver aprendizagem cuja mediação requer a Didática que deve ser intrínseca ao ser do professor; essa é a razão de ser da Didática, é a sua dimensão ontológica. Foi por esse viés que buscamos aqui apresentar parte das nossas práticas, situando-as a partir de nossa compreensão acerca da dimensão ontológica de Didática. Isso nos possibilita fazer o convite para ampliarmos a discussão de Didática neste Gt, no âmbito das nossas práticas metodológicas, e propor uma agenda de estudos que se constitua com base em análises de situações de práticas de avaliação, autoavaliação, práticas de planejamento, dentre outras.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALARCÃO, Isabel. Contribuição da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 179-214.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. *Prática Pedagógica, Cultura Escolar e Identidade Profissional: Reflexões com origem no habitus*. IN: **Didática e Prática de Ensino: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores, a Sociedades**. ENDIPE, Livro IV. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 705 a 716. (Coleção Práticas Educativas).

FRANCO, M. Amélia S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008

FRANCO, M. A. Santoro e PIMENTA, S. Garrido (Orgs). **Didática:**

embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Fátima Maria Nobre. *O duplo Aspecto da Educação: via de constituição do estranhamento ou de sua superação mediada pela ética*. IN: **Educação e Contemporaneidade**, Revista da FAEEBA, volume 22, número 39, Salvador: UNEB, 2013, p. 63 a 72.

LOPES, Fátima Maria Nobre e SILVA FILHO, Adauto Lopes da. *Didática e Ensino: Uma determinação Reflexiva como Base Ontológica nos Cursos de Licenciaturas*, IN: **Didática e Prática de Ensino: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores, a Sociedades**. ENDIPE, Livro IV. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 1246 a 1265. (Coleção Práticas Educativas).

LUKÁCS, György. **Ontologia Dell'Essere Sociale** – 3 vols. A cura di Alberto Scarponi, 1ª edizioni, Roma: Riuniti, 1976 (vol. I); 1981 (vol. II* e vol. II**).

MACEDO, Roberto Sidnei e outros. **Jacques Ardonio e a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2012. (Coleção Pensadores e Educação).

MARIN, Alda J. e PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2015

PIMENTA, Selma Garrido. FRANCO, Maria Amélia e FUSARI José Cerchi. *Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores*. IN: **Didática e Prática de Ensino: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores, a Sociedades**. ENDIPE, Livro IV. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 480 a 496. (Coleção Práticas Educativas).

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 215-230.

RIOS, Terezinha Azerêdo Rios. **Compreender e Ensinar – por uma docência de melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA FILHO, Aduino Lopes, LOPES, Fátima Maria Nobre e CAVALCANTE, Maria Marina Dias. *A dimensão ontológica da trilogia ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado.* IN: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágio na formação de professores – possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão.** São Paulo: Loyola, 2011.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DIMENSIONALIDADES DA DIDÁTICA: ENTRELACANDO FIOS REFLEXIVOS/ COMPREENSIVOS SOBRE A AÇÃO DOCENTE

Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira
 Maria da Glória Soares Barbosa Lima

O tema central do XVIII EPENN - Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: Avaliação, Financiamento, Redes, e Produção Científica leva a profundas reflexões sobre aspectos intrínsecos a esses caminhos, destacando-se “A dimensão ontológica da Didática como campo de conhecimento: uma reflexão acerca do ensino, seu objeto em situação”, tema que se insere no contexto da Pós-graduação em Educação a partir de um olhar compreensivo em que a Didática perpassa esses caminhos, dada sua dimensionalidade e seus objetos comuns, dentre os quais se tem-se a dimensão ontológica, o ensino e a aprendizagem como inerentes ao processo educativo.

Busca-se neste texto analisar a discussão realizada por Cavalcante, Lopes e Silva Filho (2016), sobre o tema citado, foco das reflexões dos autores acerca do ensino como “objeto em situação”. Ao empreender-se esta reflexão acerca deste artigo que dá margem ao presente texto

tem-se o entendimento de que a intervenção na realidade se efetiva a partir dos significados (sociais) e sentidos (pessoais) construídos e reconstruídos por meio do exercício reflexivo que questionam determinados significados e interpretações das situações, em seus contextos histórico, político e sociocultural, percebidos na sua dinamicidade, em suas múltiplas dimensões.

Esse entendimento parte da questão central que desafia os autores a apresentarem duas experiências sobre situações de aulas nos Programas de Mestrado e Doutorado da UECE e da UFC, em relação à aprendizagem dos alunos, destacando a dimensão ontológica da Didática que consiste na “determinação reflexiva entre a teleologia (finalidade do ensino) e causalidade (aprendizagem do aluno)”. Portanto, no cumprimento deste propósito comporta indagar: que significados e sentidos estão presentes nessa discussão?

Para tanto, apresentam-se análises/discussões sobre as ideias dos autores Cavalcante, Lopes e Silva Filho (20016), partindo do pressuposto de que o tema aqui tratado possibilita ao leitor tecer reflexões críticas sobre questões que permeiam a didática, como ramo de conhecimento pedagógico, em sua função ontológica na dimensão do “ser”, na interface com as demais dimensões (social, política, explicativa, ética e outras), de modo a oportunizar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em sua aplicação na realidade, de modo a provocar transformações nas relações do homem em seu meio social.

Objetos da Didática e suas dimensionalidades

A dimensão ontológica aparece de forma central dando sentido e significado as instituições de avaliação, financiamento, redes, produção científica, entre outros caminhos que se entrelaçam nas discussões do XVIII EPEN, no que concerne à relação ensino e aprendizagem. Concordando-se com Melo e Urbanetz (2008, p. 106), quando afirmam ser “[...] no sucesso dessa última que toda didática ganha sentido”, completa-se a afirmativa de que é na intrínseca relação ensino-aprendizagem, que se condiciona o sucesso do ensinar e do aprender enquanto proces-

sos que conferem sentido à Didática.

No interior dessa complexidade, reside a intencionalidade do ato de ensinar manifestada nas finalidades dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394 de 1996, Art.2º) ao afirmar que a educação, “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, nessa tríplice dimensão manifesta-se a perspectiva ontológica da educação, notadamente da Didática. Ratifica-se, desse modo, a ideia dos autores Cavalcante, Lopes e Silva Filho (2016, p. 1), ao afirmarem no texto “[...] tais caminhos não podem prescindir da dimensão ontológica da Didática sem a qual as instituições de avaliação, financiamento, redes, produção científica, e outros, não terão sentido para o ato do ensinar e do aprender na pós-graduação ou em qualquer outro nível de ensino”.

No entorno dessa releitura, reforça-se esta discussão, seguindo o pensamento de Veiga (2006), com outros elementos envolvidos no processo didático: ensino, aprendizagem, pesquisa e avaliação. Nesse sentido, Cavalcante, Lopes e Silva Filho (2016, p. 1) dão ênfase ao ensino, procurando, a partir dessa dimensão, destacar os desafios do campo de conhecimento da Didática partindo do princípio “[...] do ser sobre o saber; do ontológico sobre o gnosiológico”, reconhecendo assim, no “Ser da Didática, a sua dimensão ontológica” presente no processo de ensino e aprendizagem, independente do nível e/ou modalidade e área de ensino.

A tese que move as ideias dos autores parte da dimensão ontológica da Didática “como um campo de conhecimento voltado para o ensinar e para o aprender, articulando aspectos teórico-metodológicos e pressupostos políticos-pedagógicos”. Como mencionada, essa dimensão requerida na atuação docente demonstra a Didática voltada para sua concepção fundamental, que ultrapassa a visão instrumental, o que implica dizer que em sua função ontológica abrange todas as demais dimensões, evidenciando sua função mediadora por constituir-se em um sistema que envolve em seu trabalho a condição teleológica e a causalidade, pressupostos fundamentais para que a Didática, enquanto dis-

ciplina e/ou uma prática pedagógica voltada para o social, exerça sua função transformadora e/ou conservadora da sociedade em que está inserida.

Considera-se que o texto objeto desta discussão, que se quer analítica e compreensiva, trata sobre a dimensão ontológica, que vislumbra “o aprender a ser”, um estudo fundamental para se compreender a dimensão em discussão como fundamento das demais dimensões, por trazer a essência do processo didático, no caso, a formação integral do educando. Nesse sentido, possibilita reconhecer as inter-relações “do ser” com as demais dimensões (explicativa, normativa, prática, entre outras).

Coloca-se em realce, nesse conjunto, as dimensões explicativa e normativa, consideradas por González (1999, p. 32) aspectos básicos da didática, tendo em vista que se apresentam como uma primeira aproximação conceitual de didática como “[...] uma ciência que se ocupa dos processos de ensino e aprendizagem, com uma intencionalidade manifesta de ensinar e formar”. Infere-se, a partir do exposto, que a dimensão ontológica está sempre presente nas demais intenções que dão significado à didática, o que comporta lembrar, por conseguinte, que o professor não é formador, mas mediador dessas possibilidades (ensinar, aprender e formar), diz-se, pois, que a formação no que concerne ao “ser” é uma construção pessoal, prerrogativa inerente a cada sujeito.

Busca-se, por conseguinte, discutir a dimensão ontológica na relação de “aprender a ser”, para uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem voltados à percepção dos pilares do conhecimento, segundo Delors (2005): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e, o que define a função ontológica, aprender a ser (humano), condições que estão intrinsecamente relacionadas, sendo “o ser” o elemento fundante das demais dimensões, por possibilitar a construção da autonomia, da tomada de decisão, que se desenvolve de forma processual, dinâmica e social. A percepção é, portanto, de uma Didática crítica voltada para uma educação que tenha por base o verdadeiro sentido de viver, enquanto ser humanizado, em busca do bem comum.

Na discussão compreensiva da dimensão ontológica da educa-

ção e, por extensão, da didática, que está articulada à dimensão ética e estética, evoca-se Paulo Freire (1996, p. 9), ao afirmar: quando “[...] falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana”. Nessa concepção, a ética universal humana é um aspecto interconectado, imbricado, na própria dimensão ontológica, como reafirma o autor: “[...] falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um “a priori” da História”.

Desta forma confirma-se a essencialidade da didática, no pensamento de Freire (1996, p. 9), ao reforçar que a “[...] natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo [um ser em construção]”, de forma que o educador tem o reconhecimento da sua própria presença como ser humanizado em um mundo em construção e mudanças, sendo esse ser – educador comprometido com o outro ser – educando, ambos parte original e singular desse mundo, que pode ser representado pela escola, seu trabalho, sua casa, enfim os contextos aos quais eles se relacionam, tornando-se e reconhecendo-se,

[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude.

Essa dimensão ontológica intrínseca à ética, que Freire (1996, p. 9) denomina de “ética enquanto marca da natureza humana, indispensável à convivência humana”, precisa ser discutida, bem como tornar-se atitude dos educadores durante suas ações didáticas, de modo a oportunizar um processo teórico-prático por meio de ações, reflexões e ação refleti-

da na e sobre a sua prática, que se estenda não só à escola, mas a sua vida profissional e pessoal em todos os espaços, no mundo com os outros e para os outros, enquanto alunos, professores e gestores.

Coloca-se a ética na dimensão afetiva do amor de Deus, que passa por amar ao próximo como a si mesmo, essa é a verdadeira ética humana, dimensão ontológica de todo o processo de ser professor, educador, enquanto ser humanizado, condição que é construída, ou não, por meio da ação educativa. É a partir dos sentidos concedidos à Didática, que sua principal função surge do “ser”, de sua dimensão ontológica, que a faz mediadora de todo processo relacionado ao ensino e à aprendizagem, voltado para as práticas educativas, que se apresentam como práticas sociais, intencionais, oriundas de uma educação que promova a humanização. Neste sentido, desenvolve-se a prática pedagógica enquanto práxis, na concepção de um fazer refletido de forma crítica, com intencionalidade para o redirecionamento das ações, constituídas por teoria e prática, que movem a didática enquanto ciência, em busca de uma prática reflexiva e indagadora, com vistas a adaptar a cultura, o saber e os conhecimentos à realidade circundante.

Construção da práxis pedagógica

Nessa discussão tem-se o elemento trabalho docente como ponto de partida para o desempenho das ações educativas que se fazem por meio da práxis pedagógica. Para tanto, evoca-se Lukács (2012, p. 286) a partir da afirmação sobre o trabalho em geral em sua função transformadora, que como via de mão dupla leva o sujeito da ação a transformar o contexto do seu trabalho, ao tempo em que é também afetado pela casualidade desse trabalho e pelo próprio contexto, sendo também transformado. Neste sentido, o autor afirma:

O trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua natureza, desenvolve as potências que nela se encontram latentes.

O trabalho em destaque nesta discussão diz respeito à atividade do professor, que seguindo as mesmas características apresentadas por Lukács (2012), refere-se a uma via de mão dupla, em que, comparativamente, diz-se que o professor em seu trabalho transforma e é transformado, tendo em vista o ensinar, o aprender, como práticas interativas realizadas pela mediação professor/aluno/conhecimento, com características de intencionalidade, sistematização e planejamento constante, em um movimento dialógico de “aprender a aprender”.

No contexto dessa intencionalidade e desse movimento do aprender a aprender, pondera-se acerca da representatividade dos saberes que constituem o trabalho docente, que segundo Houssaye (2004) requer um saber do saber-fazer; um saber para o saber fazer; um saber a partir do saber-fazer, desta forma essa relação se constitui em uma construção de saberes, diferente de uma simples transmissão. Portanto, é na ação docente, ou seja, no trabalho do professor que se realiza a Didática enquanto prática social, que entre suas ações, encontra-se a articulação/produção de saberes,

[...] saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. Aquilo que antecede a possibilidade de produção de conhecimentos sobre a prática são os saberes pedagógicos, que permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática. É possível, portanto, se falar em saberes pedagógicos, como a possibilidade de criar na prática, conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas. O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes

O saber se constrói por meio de uma (re)elaboração teórica e prática, confirmando-se essa necessária articulação. Trata-se de uma construção que se concretiza na práxis pedagógica, que se difere de uma simples prática desenvolvida por meio de um fazer preocupado em produzir “[...] um objeto (aprendizagem, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em

nenhum momento é portador de autonomia”. (IMBERT, 2003, p.15).

O autor esclarece sobre a distinção entre prática e práxis, confirmando que a práxis se faz pela autonomia numa perspectiva emancipatória, razão por que considera essa autonomia como algo que não tem um fim definido, mas que dará início a processos indeterminados na construção de uma formação integral do ser, na articulação da dimensão ontológica e das demais dimensões da Didática, enquanto prática social em sua função educativa.

Para reforçar o sentido dessa discussão, busca-se em Houssaye (2004), que a dimensão experimental fundada no paradigma positivista/quantitativo pressupõe o fazer, no sentido de que experimentar é apenas saber aplicar; o experiencial fundamenta-se no pressuposto hermenêutico, que tem a experiência como busca de sentido, decorrente da relação entre a teleologia e a causalidade peculiares ao processo ensino e aprendizagem, de modo que essa relação não se constitui de forma linear (causa e efeito), e sim por meio de uma visão que envolve a compreensão da complexidade, da dimensionalidade, das diferentes dinâmicas sociais na percepção do ser, enquanto sujeito em contínua construção de seu processo formativo.

Considerações conclusivas

Para a compreensão do exposto, e suas possíveis inter-relações, tem-se a dimensão ontológica da Didática como propulsora de uma experiência formativa integral, considerando, neste caso, a dimensão da experiência, do vivenciado, do construído, em detrimento da valorização da dimensão experimental. Nesta acepção, são visíveis os nexos que articulam a discussão da Didática em sua multidimensionalidade, tendo em vista a formação integral do educando (o ser), na consideração de sujeito ativo que integra contextos dinâmicos em constantes mudanças, na construção de sua própria história, atitude que se faz por meio da autonomia oportunizada pela práxis pedagógica, necessária na constituição da dimensão ontológica.

Compreende-se a dimensão ontológica da Didática a partir de uma

visão crítica-social, confirmada nas ideias de Cavalcante, Lopes e Silva Filho (2016, p.), cujo texto em análise destaca: “não há regras prontas, universais e gerais que venham pretensamente direcionar a práxis do ensinar e do aprender. Portanto, não é possível entender a Didática por um único ângulo ou por um corpo de teorias a priori que vá ditar a ação do professor”. Por conseguinte, conclui-se que a partir dos sentidos concedidos à Didática, mediante o entendimento de que sua principal função surge de sua dimensão ontológica, que a reconhece como mediadora de todo o processo relacionado ao ensino e à aprendizagem, faz-se necessário compreendê-la em seus contextos e em sua dimensionalidade, considerando os fundamentos ontológicos, gnosiológicos, epistemológicos, inerentes à ação docente em qualquer área e ou nível/modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>>. Acesso em: 28 jul. 2016.
- CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LOPES, Fátima Maria Nobre Lopes; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. **A dimensão ontológica da Didática como campo de conhecimento**: uma reflexão acerca do ensino, seu objeto em situação. Teresina: EPEN, 2016.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes Pedagógicos e Prática Docente. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (Org.). Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife. **ENDIPE**, 2006, p. 27-49.
- GONZÁLES, José Antônio Torres. **Educação e diversidade**: bases

didáticas e organizativas. Artmed: São Paulo, 2002.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida?

In: HOUSSAYE, J; SOETARD, M; HAMELINE, D e FABRE, M.

Manifesto a favor dos pedagogos. Porto Alegre, Artmed. 2004.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica.** Brasília: Plano Editora, 2003.

LUKÁCS, György. **O trabalho. Tradução de Ivo Tonet.** Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/6973967/Gyorgy-LukacsTrabalho-Para-uma-Ontologia-do-Ser-social>. Acesso em: out. 2012.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Teresinha. Fundamentos de Didática. Curitiba: Ibpex: 2008.

UMA INTRODUÇÃO À DISCUSSÃO SOBRE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO COMO DIMENSÃO FUNDANTE DA FORMAÇÃO

Maria Inez Carvalho
Maria Roseli Gomes Brito de Sá

*Mas, a **normalista** linda
Não pode casar ainda
Só depois que se formar...
Eu estou apaixonado
O pai da moça, zangado
E o remédio é esperar*
Benedito Lacerda e David Nasser

No mundo ocidentalizado, a constituição do mundo escolar, como o entendemos hoje, pode ser datada na segunda metade do século XIX. E essa constituição traz com ela, desde sempre, questões relativas a “formação do profissional para ensinar”.

Legalmente, uma formação profissional que, não apenas no Brasil, passa ao longo desse período por substanciais mudanças cartoriais. Na terminologia brasileira: escolas normais, magistério, cursos de curta duração, licenciaturas e, mais recentemente, a tendência à massificação das pós-graduações com destaque aos Mestrados Profissionais em Educação.

No Brasil, os Mestrados Profissionais em Educação, de recente história, encontram-se em fase de constituição de seu corpus identiário¹. Muitas são as questões postas, assim como variadas são as possibilidades de decisões. Uma das fundamentais é sobre o caráter dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Este artigo intenta disponibilizar uma narrativa introdutória sobre a temática. Para tal, julgou-se necessário anteceder essa narrativa com um panorâmico vôo sobre a história dessa formação, tomando-se de forma contrastiva – com aproximações e distanciamentos – os exemplos de dois países: Brasil e Portugal. O Brasil, pelo óbvio motivo de que nós, as autoras do texto, coordenamos um Mestrado Profissional em Educação – o MPED da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, de Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas – e, portanto, é essa uma questão que impregna nosso cotidiano. Portugal, pela aproximação histórica e linguística, mas, principalmente, pela interlocução que estamos iniciando em nosso Grupo de Pesquisa – o FEP (Formação em Exercício de Professores) da FACED/UFBA – com a universidade portuguesa do Minho.

UMA HISTÓRIA EM DOIS ESPAÇOS

O mundo da “formação profissional para ensinar” institui-se na segunda metade do século XIX bipartido entre o ensino-educação para os pequenos e o ensino-ciência para a juventude. Biparte-se, também, por consequência, o universo profissional, que era, anteriormente a esse período, exercido pelos mestres-escola. Para a juventude, os especialistas vindos de seus mundos profissionais, aquelas áreas das ciências

¹ Corpus identitário é distinto de identidade pelo seu caráter de construção, finitude e provisoriedade.

contempladas como conteúdo escolar. Para os pequenos, frente à necessária adaptação deles (os pequenos) ao mundo escolar, recorreu-se, quebrando uma forte tradição (os mestres-escola são do sexo masculino), à mão-de-obra feminina que passa a representar a figura materna “longe de casa”.

Cria-se uma demanda de formação, que, mesmo não atada exclusivamente a uma questão de gênero, pode ser assim percebida: uma mão-de-obra composta, majoritariamente, por donas de casa que nunca tinham sido profissionais, necessitava de formação; são criados, então, os cursos de formação de professores primários que se contituíram nas chamadas, ao menos no Brasil e em Portugal, Escolas Normais.

Em Portugal, a Escola Normal de Marvila, considerada a primeira verdadeira escola normal foi inaugurada em 21 de abril de 1862 (NÓVOA, 1987), com o pitoresco de ser exclusivamente masculina. No Brasil, antes da proclamação da República em 1889, existiam oito estabelecimentos de escola normal. Instituições que, como instituições-referências, adentram pelo século XX difundindo o discurso do sacerdócio, da missão social. Contraditoriamente, cumprem a missão moderna de transformação do mundo (por exemplo, negando as tradições linguísticas e culturais locais) ao mesmo tempo em que são responsáveis pela manutenção de valores, da ordem, dos costumes da sociedade.

Ao longo do século XX, nos dois países, mudanças com muitas aproximações acontecem: das Escolas Normais para o Magistério e, depois, Escola Superior de Educação/Normal superior. Interessa-nos aqui, o discurso, que atinge a Educação nos anos 1990, fruto de um momento de ruptura paradigmática ocasionada, basicamente, pela queda do socialismo real e do advento das, então chamadas, Novas Tecnologias. Em um cenário de tensão entre narrativas que, louvando ou criticando, transitam entre a aposta no neoliberalismo e/ou em um mundo mais democratizado e conseqüentemente plural concretizam-se demandas de maior qualificação dos professores, atualmente verificadas na difusão de Mestrados que no Brasil são chamados de Mestrado Profissional e em Portugal, Mestrados de Natureza Profissional.

Foram anos de intensa produção teórica. Recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, através de relatórios,

cartas e afins produzidos em encontros transnacionais e amplamente divulgados, passam a ditar, de forma mais ou menos direta, a produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos nacionais.

A estrutura da formação de professores, hoje, em Portugal, um país da União Europeia, é institucionalizada via o Processo de Bolonha cuja implantação uniformizou a formação no país. Para um primeiro entendimento, vejamos uma citação do site oficial da DGE – Direção Geral de Ensino Superior do Ministério da Ciência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior:

Numa perspectiva de política educativa, o chamado Processo de Bolonha iniciou-se informalmente em Maio 1998, com a declaração de Sorbonne, e arrancou oficialmente com a Declaração de Bolonha em Junho de 1999, a qual define um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, até ao final da presente década, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado.

A ideia base é de, salvaguardadas as especificidades nacionais, dever ser possível a um estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior, iniciar a sua formação académica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro. Tal pressupõe que as instituições de ensino superior passem a funcionar de modo integrado, num espaço aberto antecipadamente delineado, e regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogeneizados à partida.

Em última instância, o Processo de Bolonha irá desembocar numa harmonização generalizada das estruturas educativas, que assegurem as formações superiores numa Europa de, actualmente, 45 países. Nesse enquadramento, os sistemas de ensino superior deverão ser dotados de uma organização estrutural de base idêntica, oferecer cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração, e conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente tanto académica como profissionalmente.

A harmonização das estruturas do ensino superior conduzirá, por sua vez, a uma Europa da ciência e do conhecimento e, mais concretamente ainda, a um espaço comum europeu de ciência e de ensino superior, com capacidade de atracção à escala europeia e intercontinental. (<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/> acesso em junho de 1016).

Em Portugal hoje, a formação para a docência se inicia com a Licenciatura em Educação Básica com a duração de dois anos, que curiosamente não dá a licença para a docência. Essa só é conseguida após o Mestrado de três semestres. Particularmente, na Universidade do Minho são oferecidos, como registrado no site oficial da instituição, os seguintes cursos de mestrado:

Esta Licenciatura [Educação Básica] permite o acesso a diversos Mestrados, de natureza profissional, que habilitam para a docência ao nível da Educação de Infância e do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. Entre eles incluem-se os seguintes: Mestrado em Educação Pré-Escolar; Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. (<https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/licenciatura/Paginas/LicenciaturaemEducacaoBasica.aspx>).

No Brasil, fortemente influenciados por essa literatura², mas não “harmonizados” como Portugal, somos regidos pela Lei Nº 9394 de 1996, a LDB, que em seu artigo 62 preconiza:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996)

Com base nas citações desses documentos dos dois países, veri-

² Citam-se como importantes para os caminhos da educação brasileira, entre outros, o Relatório Jacques Delors de 1996, para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, o documento compromisso da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, assim como, mesmo que em menor escala, o Processo de Bolonha.

fica-se que a pós-graduação é, em Portugal, a titulação inicial para o exercício da profissão docente e no Brasil é vista como Formação Continuada. Porém há de se lembrar que no Brasil, passados vinte anos de vigência da ainda chamada por alguns de “nova” LDB, a massificação da formação em nível superior de professores já é uma realidade e a demanda se concentra nas pós-graduações com destaque aos Mestrados Profissionais.

Malgrado a distância entre os Mestrados Profissionais (brasileiros) e Mestrados de Natureza Profissional (portugueses), um ponto de encontro, pela natureza própria de uma pós-graduação é o entendimento da docência como pesquisa. Por esse entendimento a discussão sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs nos Mestrados Profissionais se torna fundamental e, assim motivadas, traçamos uma narrativa introdutória para a questão, com a intenção de que se possa impulsionar profícuos desdobramentos.

Uma narrativa que passa por comparação entre os mestrados profissionais e acadêmicos, aponta um estudo sobre a natureza de Projeto e seus produtos finais e, finalizando, propõe alguns elementos para os TCCs. Apesar de se manter o contraste entre os dois países como o fizemos na parte inicial deste artigo, face a nossa experiência ser brasileira, o lado português da explanação está bastante minimizado.

MESTRADOS PROFISSIONAIS E OS TCCS

Mestrados Profissionais e Acadêmicos

Nessa comparação, há um distanciamento importante entre Brasil e Portugal. Dado o caráter de titulação para a docência dos Mestrados de Natureza Profissional portugueses, os Mestrados Acadêmicos em Educação no país estão fadados ao desaparecimento e são completamente distintos um do outro. No Brasil, ao contrário, são estruturalmente similares.

Parece-nos, pelos nossos estudos recém-iniciados sobre os mestrados portugueses, que a questão portuguesa é a similitude estrutural

e pedagógica que se criou do Mestrado com a licenciatura. Ou seja, a mudança cartorial elevando a formação a um nível pós-graduado, não foi uma mudança plena.

Já no Brasil, o Mestrado Acadêmico tem, de maneira geral, servido de modelo ao Mestrado Profissional. Defendemos que mesmo reforçando a aproximação pela pesquisa, Mestrado Acadêmico e Mestrados Profissionais são (devem ser) distintos; se assim não o fossem, correriam o risco dos profissionais se consolidarem como um “tipo inferior” de curso de mestrado.

Defendemos que, com natureza diferenciada, os mestrados profissionais e acadêmicos requerem diferentes tipos de TCCs.

Primeiramente, vejamos o que se tem de concretizado hoje:

Em Portugal, de maneira geral, o mestrando produz um relatório de estágio que é realizado no último semestre sobre objeto de interesse do estudante.

No Brasil, oficialmente, a Portaria Normativa Nº 17, de 28 de dezembro de 2009, sob a responsabilidade da CAPES, determina por meio de seu Artigo 7º:

§ 3º O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como **dissertação**, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.(<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Portaria-MEC-17-2009.pdf>)

Pelo lado brasileiro, defendemos que Dissertação, aceita pela CAPES para os MPEDs, tradicional produto final dos mestrados acadêmi-

cos brasileiros, é um tipo de trabalho que, por não contemplar a natureza dos MPEDs, não os plenifica no sentido que não os singulariza em relação aos Mestrados Acadêmicos. Pelo lado português, defendemos que um relatório, por mais que seja fruto de um trabalho de investigação, não alcançará a profundidade requerida a um Mestrado.

Os Mestrados Profissionais e principalmente os MPEDs, ao menos no Brasil, estão ainda em processo de constituição, e um dos pontos que necessita uma maior reflexão é justamente qual o tipo de produto final que deverá se firmar como o TCC por excelência nos e dos MPEDs.

O Fórum dos Mestrados Profissionais em Educação – FOMPE³ tem se empenhado em refletir sobre as possíveis identificações para os MPEDs para que se possa formar um *corpus identitário*. Muito há a se constituir, e a discussão sobre os TCCs é uma das mais relevantes.

Este artigo é a contribuição do Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas para esse importante tema, propondo-se a refletir sobre a questão: *qual deve ser o tipo de TCC para os MPs?*

PROJETOS E SEUS PRODUTOS FINAIS

Pode-se dizer que toda atividade humana tem início com um projeto. Consideremos que nessa discussão perpassem três tipos de atividade: acadêmica, profissional e acadêmica para profissionais. Ou seja, três atividades com três tipos distintos de projetos. Consideremos, também, que esses Projetos gerem produtos finais, ou seja, três tipos distintos de projetos finais.

³ O Fórum Nacional de Mestrados Profissionais em Educação – FOMPE, foi criado em 2014 como espaço importante para as discussões sobre os Programas de Mestrados Profissionais em Educação – MPE, momento em que o Brasil comportava 25 programas e todos com imensa necessidade de abordar suas angústias, desafios, perspectivas e singularidades, bem como sobre as especificidades que envolvem o funcionamento dos Mestrados Profissionais, especialmente quando se fala em Mestrados Profissionais na área de Educação. O FOMPE é um Fórum sem fins lucrativos, que congrega os Programas de Mestrados Profissionais em Educação, *stricto sensu*, com coordenadores, professores e estudantes vinculados a esses programas, considerando as redes de ensino da educação básica, o ensino profissionalizante, o ensino superior e outras que incorporam profissionais da educação. Para maior aprofundamento consultar http://www.fompe.caedufjf.net/?page_id=11

Vejamos isso, através de um esquema:

PROJETOS DE



PRODUTOS FINAIS DOS PROJETOS



1. Atividade Acadêmica (na cor azul) - representada aqui pelos Mestrados Acadêmicos – predominantemente teóricas.
2. Atividade Profissional (na cor magenta) – representada aqui pelas escolas – predominantemente do fazer prático.
3. Atividades acadêmicas para profissionais (na cor amarela) – representada aqui pelos Mestrados Profissionais em Educação – predominantemente teóricas propositivas.

Há (deve haver) uma forte interceção entre cada uma dessas dimensões, mas cada uma é única. Pela força da tradição, na 1 e na 2, essa singularidade já é dada, há uma histórica naturalização quanto ao corpus identitário tanto dos e nos ambientes acadêmicos como e nos dos ambientes da profissão. Sendo, portanto, um ponto nevrálgico mais a percepção da interceção e menos a singularidade. Estamos de frente à potente separação entre teoria e prática, especificamente, a tão desejada e ainda pouco alcançada relação entre a universidade e a escola básica.

Na 3, ao contrário, o problema é mais a percepção da singularidade e menos a interceção. No estágio em que estamos nos Mestrados Profissionais, seja nos relatórios portugueses, seja nos TCCs brasileiros chega-se a percebê-los como uma transição entre a pesquisa teórica e os locais da prática e não uma outra e nova dimensão. Com o intuito de contribuir para a consolidação do corpus identitário dos mestrados profissionais, negamos esse caráter de transição que distancia esse tipo de atividade de uma singularidade, especificamente quanto ao TCC.

Para tanto, elegemos, entre tantos, 2 (dois) pontos que acreditamos importantes introdutoriamente para os caminhos dessa consolidação e que temos perseguido no mestrado que coordenamos: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas.

1. O produto final tem que ser uma Escrita Propositiva como unidade textual.

Em nossa experiência brasileira, descartamos a ideia, bastante comum e que chega mesmo a ser oficial, de termos dois textos, um acadêmico e outro interventivo.

Objetivamos que o problema base vem da, já citada, forte tradição

de distintividade entre teoria e prática. A dificuldade de se alcançar uma unidade textual, pode ser minimizada se considerada como uma questão teórico-metodológica. Nesse sentido, os referenciais teóricos e metodológicos devem ter intenções mais ligadas a intervenção e menos a um definir teórico. Um esforço para que a dimensão teórica esteja intrinsecamente ligada às proposições declaradas.

1. O produto final tem que ser uma Escrita de Natureza Coletiva.

Para esse ponto se faz necessário um esforço para a compreensão e/ou definição da natureza investigativa dos TCCs nos Mestrados Profissionais em Educação.

Uma crítica muito recorrente que se faz às intervenções profissionais, representadas na cor magenta em nosso esquema, é o caráter “de cima para baixo” das produções. Nesse sentido, para que se faça uma reversão e se possa alcançar o “de baixo para cima”, propõem-se escritas de natureza coletiva.

Nossa contribuição para esse item, será a descrição propositiva de 2 (dois) modos metodológicos concretizados, e, avaliamos que com êxito, em nosso curso:

1. A escuta metodológica dos sujeitos que serão atingidos quando da implementação dos projetos:

A primeira turma de nosso curso foi em parceria com o território baiano de Irecê. Todos os mestrados eram profissionais da educação da rede municipal de ensino e os Projetos Finais foram obrigatoriamente Propostas de intervenção nas Redes municipais de educação dos três municípios envolvidos.

Em um dos componentes curriculares⁴, a Oficina - *pensando seu espaço de investigação da rede*, foi realizada como dispositivo metodológico coletivo, um evento que denominamos Desconfidência. Esse evento se constituiu em um grande encontro, no qual foram convidados todos os professores das Rede, para discutir as

⁴ A proposta curricular do referido curso pode ser vista em <http://www.mpe.faced.ufba.br/curriculo-curso>

possibilidades de interferência nessas Redes, a partir de cada um dos temas objeto de estudo dos mestrandos. Portanto, cada um dos produtos finais, ao ter incluído, depois de analisadas, as ideias de cada profissional, se tornou uma escrita de natureza coletiva.

2. Os trabalhos finais em grupo

Os produtos finais acadêmicos (cor azul) são tradicionalmente individuais. São conhecidos, inclusive, por serem processos solitários. Mesmo não desconsiderando a impossibilidade do homem ser “uma ilha”, compreendendo que sempre há companhias internas, ou seja, o mundo de significados que nomadeiam dentro de nós (LEVY, 2003) é tecido pela articulação dos diversos textos que nos caíram nas mãos e nas mentes; são esses, processos que nos chamam à individualização.

Já os produtos finais profissionais (cor magenta), são inerentemente de equipe, não se propõe nada a uma instituição isoladamente.

Nos acadêmicos para profissionais (cor amarela), mesmo sendo trabalhos singulares, únicos, com características próprias, se têm, característica intrínseca aos Mestrados Profissionais, a responsabilidade/obrigatoriedade social com as Instituições às quais os mestrandos são vinculados. Como se fosse a inserção do terceiro potencialmente excluído dos trabalhos da tradição pós acadêmica, não é por acaso que chega mesmo a ser um lema dos Mestrados Profissionais em Educação a “relação entre Universidade e Educação Básica”.

Inegável que temos, nesse ponto, um mesclar de características do *magenta* e do *azul* que potencializa o rompimento com a “solidão” inerente às produções acadêmicas. Foi esse pensar que nos levou a uma proposição, que podemos qualificar de arrojada: a permissão de trabalhos em grupo. De nossos 20 mestrandos da primeira turma, tivemos 4 grupos, sendo 2 duplas e 3 trios e na segunda, em andamento, 4 grupos (3 duplas e um trio).

Para essa definição baseamo-nos em duas distintas premissas:

- A primeira, exógena, o modo contemporâneo com funcionamento complexo em Rede, provoca uma ressignificação do modo solitário de investigar. Há um avanço contemporâneo dos traba-

lhos em equipe independente de qual tipo de atividade que deverá alcançar, mais cedo ou mais tarde, a academia.

- A segunda, endógena, o caráter interventivo da atividade do MPED, com intensa e obrigatória relação com o campo investigativo, demanda o trabalho de equipe.

As objeções a essa medida vêm de várias instâncias, sendo uma delas de ordem técnica e a visbumbramos com uma contradição contemporânea: as tecnologias que teoricamente deveriam nos permitir maior flexibilidade nas atividades, de fato, potencializam algumas amarras, pois nos torna dependentes dos sistemas que são programados a partir de certa tradição.

A naturalização sempre impeditora de mudanças está muito presente. É naturalizado que o trabalho final de um curso de pós-graduação é individual, como de resto também os de graduação. Pergunta-se: por que? E talvez a resposta “naturalmente” seja: porque sim. Então, respondemos: por que não? a partir das duas premissas acima.

Os nossos resultados com trabalhos em grupo, com resultados finais, como já esclarecido, em um turma, tem sido bastante exitosos. Nossa introdutória avaliação, mostra uma otimização da parte interventiva dos Projetos, assim como, produtos mais coadunados com o entendimento contemporâneo que a aprendizagem, para um mundo em Rede, só se processa cooperativamente.

São esses alguns pontos que nossa experiência nos fez destacar como contribuição, mesmo que ainda introdutória, para a interpretação de cenários, ainda em constituição inicial, da formação docente contemporânea. Cenários que, sempre locais, são ressonância do jogo entre o “espírito do tempo” mundial com as raízes locais. Com ênfase na necessidade da consolidação de um corpus identitário para os mestrados profissionais no Brasil, contrastando-os com o caso português, iniciamos a contar uma história que é universal e esperamos ter possibilitado renossâncias que façam emergir mais e mais narrativas sobre esse tema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei N° 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em junho de 2016.

LEVY, P. **O que é o virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

NÓVOA, Antonio. Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). *Análise Psicológica*. 3 (V): 413-440, 1987. http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987_3_413.pdf. Acesso em junho de 2016.

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Portaria-MEC-17-2009.pdf>. Acesso em junho de 2016.

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/> Acesso em junho de 2016.

<https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/licenciaturas/Paginas/LicenciaturaemEducacaoBasica.aspx>. Acesso em junho de 2016.

<http://www.mpe.faced.ufba.br/curriculo-curso>. Acesso em junho de 2016.

OS DIFERENTES E DESIGUAIS ENSINOS MÉDIOS NO BRASIL: O QUE FAZEM OS QUE TRABALHAM DURANTE ESTA ETAPA EDUCACIONAL

Dante Henrique Moura
 Domingos Leite Lima Filho

Aproximação à problemática: considerações de ordem conceitual e metodológica¹

Neste texto, com base em uma pesquisa em andamento² e em pesquisas que realizamos, principalmente, na última década, tendo como foco concepções, políticas e programas do Ensino Médio (EM) no Brasil, buscaremos produzir uma síntese sobre os embates que permeiam, no contexto atual, a etapa final da educação básica (EB) e apresentar relações de estudantes dessa etapa com o mundo do trabalho.

¹ Este tópico está baseado no trabalho “Embates em torno de concepções, políticas e programas do ensino médio no Brasil no contexto da disputa de projetos sociais”, apresentado na ANPEd – Sul, 2014, em Florianópolis.

² Ensino Médio: políticas, trabalho docente e práticas educativas nas múltiplas formas da etapa final da educação básica

Destacamos a importância da temática, considerando que, dentre os inúmeros desafios enfrentados pela educação brasileira, talvez um dos que mais tenha despertado tensões e enfrentamentos teóricos e práticos seja aquele ligado à educação escolar destinada aos adolescentes, jovens e adultos, que compreende, principalmente, o ensino proposto e praticado nas escolas de EM e nas de educação profissional (EP). Reiteramos tratar-se de uma questão antiga e que, em nossa avaliação, segue aberta aos debates, estudos e pesquisas acerca das políticas educacionais: uma vez que, nos contextos das disputas entre classes/fragmentos de classes sociais e projetos societários que marcam, constituem e dividem a sociedade brasileira, os objetivos e finalidades atribuídos ao EM seguem oscilando, desde longa data, entre os estudos ditos propedêuticos, de formação geral, e aqueles profissionalizantes, de formação específica, evidenciando-se as disputas sociais em torno de distintos direcionamentos para a formação dos trabalhadores. Esses embates de posições dos que ocorreram e ocorrem tanto entre os estudiosos, como entre os profissionais da educação, entre os gestores, entre os governos, entre os legisladores da educação, entre os movimentos sociais (e entre todos), bem como de setores empresariais, é identificável nos discursos, políticas e programas propostos, realizados e em andamento para o EM na escola pública brasileira. No entanto, os discursos e programas apresentados costumam ser eivados de ambiguidades e intenções implícitas, configurando uma disputa social no plano material e ideológico que, muitas vezes, não se apresenta com clareza na evidência imediata, sendo necessária a profundidade e o rigor do método de análise para a sua plena apreensão.

A discussão sobre caráter, objetivos, finalidades, conteúdos e formas de organização do EM e sua articulação com o mundo do trabalho e com a educação superior se acentuou nos embates no contexto de resistência à ditadura e na luta pela redemocratização do país, especialmente na década de 1980, tendo como ponto de destaque a Assembleia Nacional Constituinte, a Constituição Federal de 1988 e as propostas para a LDB, com seu desenlace em 1996. Já no contexto das políticas de caráter neoliberal, da década de 1990 em diante, sucessivas proposições, instrumentos legais, programas e políticas educacionais, incidi-

ram nesta temática nem sempre sinalizando para a mesma direção, em razão das forças em disputa. Destacamos o Decreto nº 2.208/1997, as diretrizes e parâmetros curriculares nacionais do final da década de 1990, que seguiram vigentes no plano legal até 2011 e, talvez como prática até a atualidade em muitas escolas, o Decreto nº 5.154/2004³, o Decreto nº 5.840/2006⁴, as novas, mas ainda pouco conhecidas no chão da escola, diretrizes curriculares nacionais para o EM (Resolução nº 02/2012 CNE/CEB⁵).

Cabe ainda mencionar, embora sem abranger tudo face à fertilidade do campo, um conjunto importante e variado de regulamentações, programas e projetos, muitos dos quais oscilam entre a ênfase propedêutica e a profissionalizante, como manifestação de uma categorização mais ampla, ou seja, a dualidade estrutural-social, que se reflete na dualidade da EB e de suas formas de articulação com a EP, inclusive na mescla com programas que envolvem qualificação profissional na modalidade da educação de jovens e adultos, como, por exemplo, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, de 1995 (Planfor), o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), de 1997, o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), de 2003, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), de 2011.

A definição acerca da concepção e realização destes programas de formação/qualificação profissional e da política geral para o EM tem se dado no confronto das forças sociais e usualmente ocorrem com maior intensidade quando da alternância de governos e, em geral, a subsequente (re)elaboração de instrumentos legais e normativos da educação, a proposição de reformas, políticas e programas que os acompanham e cujo desenlace se dá em função da centralidade dos objetos em disputa e da correlação de forças, que determina distintos graus de negociação e imposição.

Então, o esforço que fazemos com este trabalho se insere no de-

³ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso: 05.jun.2016

⁴ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso: 05.jun.2016

⁵ Disponível em <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso: 05.jun.2016

bate e desafio teórico-prático de apreender o sentido em que se vem movimentando o EM, a partir do conjunto dessas políticas, embasados na constatação imediata de sua multiplicidade e diversidade: diferentes sujeitos, diferentes espaços, distintos tempos e diversos programas, para tentar apreender a lógica que possivelmente os unifica e lhes dá sentido, o que seria uma manifestação mediata de um processo de dominância social em determinado contexto histórico. É um desafio teórico-prático, que se impõe no plano epistemológico-metodológico-ontológico, na medida em que, de uma perspectiva dialética e materialista, fenômeno e essência não se opõem nem se confundem imediatamente, mas se complementam mediata e processualmente como unidade dialética do real, numa relação de identidade e diferença. A respeito desta relação, Barata-Moura (2007), interpretando passagem conhecida de Marx afirma:

Se 'fenômeno' e 'essência' coincidissem imediatamente – e aqui a especificação da imediatez é decisiva – a ciência seria supérflua, por um lado e basicamente, porque o real se nos desvendaria de pronto numa relação directa e 'instantânea' e, por outro lado, porque o próprio princípio da compreensão também de pronto se nos mostraria, muito provavelmente, no quadro de uma 'intuição' (BARATA-MOURA, 2007, p. 82, grifos no original).

(Então, nessa perspectiva, na tentativa de entender o que se passa com o EM, no desafio de superar a imediatez e a intuição do que se nos apresenta, situado o contexto histórico-social da problemática do EM e explicitada a perspectiva teórico-metodológica pela qual nos orientamos, buscaremos, a seguir, realizar uma análise que, em seu primeiro momento, apresenta uma breve exposição do quadro geral de oferta do EM realmente existente. Na sequência, a partir da constatação de que o EM no Brasil não é nem igualitário nem universal, apresentaremos uma discussão de sobre alguns programas e projetos que constituem a política pública destinada ao EM na atualidade brasileira e que resultam em distintos tipos dessa oferta educacional; no terceiro momento, estabelecemos uma relação direta com dados empíricos provenientes da pesquisa intitulada “Ensino Médio: políticas, trabalho docente e práticas educativas nas múltiplas formas da etapa final da educação básica”, cujo projeto foi aprovado no âmbito do Edital FAPERN/CAPES 01/2013,

destinado ao Apoio aos Programas de Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Rio Grande do Norte. Trata-se de pesquisa ampla e que abrange vários objetivos. No âmbito deste texto, em razão do fim a que se destina, analisaremos, dentre os estudantes que declararam trabalhar enquanto realizavam o EM, a existência de relações entre os tipos de EM frequentados e a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, considerando as atividades desenvolvidas por esses sujeitos no mundo do trabalho. Finalmente, apresentamos algumas considerações visando à continuidade do debate.

Os ensinos médios na atualidade brasileira: fragmentação, focalização e hierarquização⁶

Discutiremos a fragmentação do EM, posto que o acesso a essa etapa não é igualitário nem universal. Ao mesmo tempo, contraditoriamente, a expressiva ampliação das matrículas nessa etapa educacional nas últimas décadas, impulsionada pela Constituição Federal de 1988, pela atual LDB, Lei nº 9.394/1996⁷, e pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009⁸, que trata da EB obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade⁹, representa um avanço significativo. Na Tabela 1, apresentamos a evolução das matrículas no EM nas duas últimas décadas.

⁶ Neste item recorreremos, também, ao texto “Juventudes, trabalho e educação: a formação humana e os conflitos dos interesses do capital e da classe trabalhadora”, apresentado no XXII EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste.

⁷ Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso: 05.jun.2016

⁸ Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso: 05.jun.2016

⁹ Esse avanço é limitado, posto que vincula o direito à faixa etária, excluindo de sua garantia os sujeitos que não concluírem a educação básica até os 17 anos de idade.

Tabela 1 - Evolução da matrícula no EM nos anos 1991, 2004, 2005 e 2013¹⁰

Matrículas no EM regular¹¹ por dependência administrativa	1991	2004	2005	2013
Brasil	3.772.698	9.169.357	9.031.302	8.312.815
Federal	103.092	67.652	68.651	138.194
Estadual	2.472.964	7.800.983	7.682.995	7.046.953
Municipal	177.268	189.331	182.067	62.629
Particular	1.019.374	1.111.391	1.097.589	1.065.039

Fonte: Elaboração nossa, a partir do INEP/MEC (www.inep.gov.br)

A Tabela 1 demonstra que o crescimento entre 1991 e 2004 foi de 143,1%, fundamentalmente na esfera estadual, onde o aumento foi de 215,4%, cabendo destacar que, no período de 1991 a 2005, o crescimento populacional, na faixa etária de 15 a 17 anos, foi de 14,8% (COSTA, 2013).

Enquanto isso, no mesmo período, a matrícula na esfera federal foi sensivelmente reduzida como consequência da política educacional dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, por meio da reforma da EP, promoveu a separação obrigatória entre o EM e a EP via Decreto nº 2.208/1997¹².

Observamos, ainda, que o ápice da matrícula ocorreu em 2004 e que, em 2005, diminuiu. Apesar de não constarem na Tabela 1, os dados dos censos escolares posteriores a 2005¹³ revelam que, desde então, essa diminuição continua ocorrendo.

¹⁰ Não inclui a oferta da modalidade EJA. Apenas em 2013, inclui as matrículas do Normal/Magistério e do EMI.

¹¹ A denominação regular ou própria, para referir-se tanto à faixa etária como à modalidade, traz pressuposto um duplo preconceito: em relação à modalidade EJA e aos sujeitos aos quais ela se destina. Por isso, quando, ao longo do texto, esse termo for utilizado nesse sentido, será grafado em itálico.

¹² Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso: 05.jun.2016

¹³ Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso: 05.jun.2016

No período de 2004 a 2013, a esfera estadual se mantém como a principal responsável pela oferta do EM e a alteração na esfera privada continua pouco significativa. Não obstante, há movimentos importantes nos âmbitos municipal e federal.

No primeiro, a transferência da responsabilidade pelo EM dos municípios para os estados, prevista constitucionalmente, se intensifica, de forma que a matrícula, na rede municipal, foi reduzida em 65,6%. Já na esfera federal, o processo foi inverso, a matrícula foi ampliada em 101,3%, fruto, inclusive, da política educacional da primeira fase do governo Lula que revogou, em 2004, o Decreto nº 2.208/1997 e a Portaria nº 646/1997¹⁴, permitindo a integração entre o EM e a EP e favorecendo sua ampliação na esfera federal. Além disso, a expansão dessa rede, a partir de 2005, também vem contribuindo para o aumento da matrícula do EM federal.

Em síntese, a Tabela 1 apresenta dados inequívocos a respeito da ampliação da matrícula do EM, embora estejamos longe de sua universalização. Sem embargo, urge discutir o rumo da ampliação dessa oferta do ponto de vista do direito igualitário de todos.

Logo, há que se analisar a fragmentação e a desigualdade da oferta e suas consequências, especialmente, para os filhos dos segmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora.

Na busca por uma caracterização da matrícula do EM, recorreremos aos dados do Censo Escolar 2013¹⁵ e elaboramos a Tabela 2.

É necessário ressaltar que a Tabela 2 não expressa toda a fragmentação do EM. A oferta que tem maior número de matrícula, o EM regular, propedêutico e diurno, cerca de 5,5 milhões, abriga diferentes arranjos na organização curricular e na forma de gestão das escolas.

¹⁴ Esta Portaria do MEC determinou que, a partir de 1998, a oferta do EM no âmbito da rede federal fosse, no máximo, 50% da que havia sido proporcionada em 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso: 05.jun.2016

¹⁵ Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso: 05.jun.2016

Tabela 2 - Matrícula no EM por tipo de oferta, em 2013.

Dependência Administrativa	EM regular					EM na Modalidade EJA ¹⁶			TOTAL EM
	Propedêutico ¹⁷		Normal/Magistério	Integrado	Subtotal regular	Propedêutico	Integrado	Subtotal EJA	
	Diurno	Noturno							
Brasil	5.525.747	2.328.460	120.218	338.390	8.312.815	1.284.761	40.117	1.324.878	9.637.693
Federal	20.191	256	-	117.747	138.194	805	12.801	13.606	151.800
Estadual	4.467.561	2.287.103	108.652	183.637	7.046.953	1.147.016	21.909	1.168.925	8.215.878
Municipal	23.332	21.880	6.679	10.738	62.629	39.959	369	40.328	102.957
Privada	1.014.663	19.221	4.887	26.268	1.065.039	96.981	5.038	102.019	1.167.058

Fonte: elaboração nossa a partir do Censo Escolar 2013 (www.inep.gov.br).

Programas importantes, como o Ensino Médio Inovador (ProEMI), incidem diretamente na organização curricular de parte significativa dessa oferta acarretando em diferenças importantes no processo de gestão administrativa e pedagógica das escolas por eles abrangidos. Entretanto, no Censo Escolar, o INEP não divulga os dados separadamente, o que nos permitiria evidenciar uma variedade ainda maior de tipos de EM.

Em 2013, segundo o Relatório Educação para Todos 2000-2015 (versão preliminar)¹⁸, 5.189 escolas (de um total de 18.676) participavam do Programa, com uma matrícula total 3.721.725 estudantes, ou seja, 47,4% da matrícula do EM regular propedêutico diurno. Evidentemente, este é um Programa importante em termos de matrícula e de número de escolas participantes.

Seguramente, os alunos abrangidos pelo ProEMI estão cursando um tipo de EM diferente dos demais pertencentes à mesma categoria em análise, mas não alcançados por esse Programa.

¹⁶ Inclui matrículas na EJA presencial médio, semipresencial médio e integrada à educação profissional no ensino médio

¹⁷ Na verdade, para a maioria dos sujeitos do ensino médio, especialmente, os das classes trabalhadoras populares que estudam em escolas estaduais e municipais, a oferta é apenas pretensamente propedêutica, posto que, na prática, não prepara os estudantes efetivamente para a fase de estudos posterior, o ensino superior.

¹⁸ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192>. Acesso 21.Jul.2014.

Outro Programa que incide nessa categoria é o Pronatec. No caso de cursos técnicos, o Programa destina-se a estudantes do EM de escolas públicas que queiram obter, concomitantemente, uma formação técnica de nível médio. Entretanto, como sua incidência não é direta, já que o Pronatec não dialoga com a organização curricular do EM, não o consideraremos neste estudo¹⁹.

Ainda nessa mesma categoria, há outro conjunto de escolas e, em consequência, de estudantes, professores e gestores, submetidos a modelo distinto de EM. São as escolas cuja gestão administrativa e pedagógica é diretamente influenciada pela iniciativa privada por meio de institutos e fundações como Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, Instituto Oi, Fundação Pão de Açúcar, Fundação Odebrecht, dentre outros, várias delas estreitamente vinculadas ao conglomerado empresarial que constitui o Todos pela Educação. É a gestão compartilhada que representa, na prática, o avanço do empresariamento da gestão da EB brasileira (KRAWCZYK, 2014; SILVA, J., 2013).

Ainda há a oferta diretamente privada cujo objetivo central é preparar os estudantes para o acesso ao ensino superior, reduzindo o sentido da formação humana ao prosseguimento de estudos (unilateralidade). Nesse caso, o perfil socioeconômico do público é bem diferente dos que frequentam os demais EM, mas não trataremos aqui dessa questão posto que nosso objeto reside na educação pública.

Até aqui discutimos a fragmentação da oferta dentro do que, na Tabela 2, aparece de forma homogênea sob a denominação EM *regular*, propedêutico e diurno. Passamos a discutir o EM *regular*, propedêutico e noturno, cuja matrícula total também é significativa, mais de 2,3 milhões concentradas nas redes estaduais.

Trata-se de um grupo de alunos com faixa etária mais elevada e cuja maioria está na condição de trabalhador (empregado ou não). Suas características se aproximam às dos sujeitos da Modalidade Educação

¹⁹ Entretanto, o Pronatec altera a jornada escolar do estudante que, em um turno, está em uma escola nas disciplinas de formação geral e, no outro, em outro espaço na formação técnica, tendo que se deslocar de uma para outra escola. Esse tipo de arranjo limita sobremaneira a possibilidade de o estudante trabalhador ter acesso ao Programa, posto que precisaria dedicar dois turnos à realização dos cursos, o que, em geral, é incompatível com a condição de trabalhador.

de Jovens e Adultos (EJA), muitos dos quais têm trajetórias que revelam elevada distorção idade/série (ALMEIDA, 2006). Muitos alunos da EJA e a maioria do noturno iniciam o EM com idade superior aos 15 ou mesmo aos 17 anos de idade.

Na última década, a distorção idade/série total no EM brasileiro vem diminuindo, embora ainda seja significativa. Segundo dados do Censo Escolar 2013²⁰, nesse ano, foi de 29,5%. Entretanto, esse dado é heterogêneo. Na esfera pública, como um todo, foi de 32,7%, sendo 33%, na estadual; 19,4%, na federal; e 30,4%, na municipal. Nesse mesmo ano, na esfera privada, foi de 7,6%.

Esses dados evidenciam a hierarquização no acesso ao EM, inclusive no que se refere ao fluxo escolar. Os jovens que ocupam posição socioeconômica mais privilegiada fluem mais rapidamente nessa etapa educacional.

Retornando à Tabela 2, encontramos, ainda sob a denominação de EM *regular*, as ofertas que articulam o EM à EP, sob a categorização de Normal/Magistério e EM Integrado, doravante EMI.

Compreendemos que o Normal/Magistério, apesar de algumas especificidades, é um tipo de EMI cuja formação profissional é dirigida à docência²¹. Sendo assim, nos concentraremos na análise do EMI, considerando a oferta denominada *regular* e a da modalidade EJA (EMI Proeja).

A leitura da Tabela 2 permite concluir que a matrícula nessa forma é pequena quando comparada ao total da etapa, mesmo considerando a soma do EMI *regular* com a do EMI Proeja, que, juntos, em 2013, alcançaram 378.507 matrículas, correspondendo a 3,9% do total.

Esse dado, por si só, evidencia o baixo grau de prioridade concedido pelo estado brasileiro ao EMI. Por outro lado, a produção acadêmico-científica proveniente do campo sócio-histórico-crítico e de alguns movimentos sociais, com destaque para o MST, vem assumindo a defesa do EMI, fundamentado na concepção de formação humana integral,

²⁰ Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 01 set. 2014.

²¹ A problemática relacionada à oferta denominada Normal/Magistério é mais ampla e precisa ser aprofundada, mas não é nosso objeto no presente texto.

como um caminho possível e viável para a construção da base unitária de um futuro EM igualitário para todos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; MACHADO, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; RAMOS; CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012; RAMOS, 2010; KUENZER, 2011; KUENZER; LIMA, 2013; SHIROMA; LIMA FILHO, 2011; SILVA, M. 2013; MOURA, 2013, dentre outros).

Segundo esse pensamento, a extrema desigualdade socioeconômica da sociedade brasileira exige que muitos adolescentes comecem a trabalhar precocemente. Nessa direção, os dados da PNAD 2008 evidenciam que 45,2% dos sujeitos entre 16 e 17 anos de idade estão na condição de trabalhador, empregados ou não. Esses adolescentes e jovens trabalham, em geral, em atividades periféricas, em subempregos, por uma imposição econômica, pois pertencem a famílias pobres, e o pouco que auferem com o trabalho contribui para o rendimento familiar de maneira significativa (MOURA, 2013).

Percebe-se, pois, que o EM atual, cujo caráter predominante é pretensamente propedêutico, não contribui para a formação integral dos sujeitos, limitando as possibilidades de uma efetiva participação social, política, econômica e cultural e comprometendo a inserção qualificada no mundo do trabalho e a continuidade de estudos.

Por isso, argumentamos a favor de um EMI fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral, politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, e que tenha sua centralidade na relação entre seus sujeitos e os conhecimentos. Isso contribuirá para que os formandos possam compreender o mundo e nele atuar buscando a melhoria das próprias condições de vida e, também, tenham a possibilidade de atuar na perspectiva da transformação social.

Assim, concordamos com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), quando problematizam a profissionalização no EM brasileiro. Para eles,

Se a preparação profissional no EM é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o EM se

desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o EM integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.43)

Evidentemente, essa travessia para uma nova realidade a que se referem os autores é a construção de uma sociedade futura. Nessa travessia, há duas formas de organizar o EM - EM (politécnico) e EM (politécnico) integrado à EP - que são coerentes e poderão coexistir até que as condições objetivas da sociedade brasileira sejam tais que permitam aos jovens da classe trabalhadora concluírem a EB por volta dos 17 ou 18 anos de idade sem a obrigação de terem que trabalhar até então. Afinal, esse já é um direito garantido aos filhos dos estratos médio e alto da população desde sempre, inclusive, muitos só começam a trabalhar após a conclusão do ensino superior, incluindo-se aí a pós-graduação.

Retornando à Tabela 2, incumbe-nos refletir sobre o fato de que a oferta do EMI, além de muito pequena, como já destacado, também chega de forma desigual aos que a ela têm acesso.

Podemos afirmar que o EMI proporcionado no âmbito federal não é o mesmo das redes estaduais. As condições materiais concretas de funcionamento da rede federal são distintas das estaduais. Tanto a infraestrutura física, incluindo os prédios, os laboratórios, as bibliotecas, os espaços para práticas desportivas etc. como o quadro docente, sua formação, remuneração e carreira são muito desiguais, tendo a rede federal condições bem melhores do que as estaduais.

Some-se a isso ainda outro aspecto relevante. O ingresso de estudantes na rede federal ocorre mediante rigoroso processo seletivo, centrado na meritocracia. Enquanto isso, as redes estaduais constitucionalmente estão incumbidas de receber todos a que a elas acorram no sentido de garantir o direito à educação.

Ainda com relação à oferta do EMI, cabe tratar de outra assimetria: a oferta denominada *regular* e a destinada ao público da EJA no interior da rede federal, essa última oferecida por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e adultos (Proeja), criado em 2005.

Os públicos dessas duas ofertas têm características distintas. Os primeiros vêm de uma trajetória acadêmica considerada esperada, dita *regular*. Concluíram o ensino fundamental por volta dos 14 ou 15 anos de idade, submeteram-se a um processo seletivo rigoroso e a maioria dedica-se exclusivamente aos estudos. Os da modalidade EJA vêm de trajetórias educacionais que revelam entradas e saídas, às vezes, recorrentes, que geram lacunas de aprendizagens diversas. Ademais, muitos são trabalhadores, pais e mães de família, além de outras especificidades amplamente discutidas na literatura sobre a EJA, de modo que não podem dedicar-se exclusivamente aos estudos.

Some-se a isso o fato de que na rede federal, historicamente não havia oferta na modalidade EJA antes da vigência do Proeja, cujos cursos começaram a ser ofertados em 2006²². Portanto, não havia quadro de professores com formação para essa modalidade.

Esse quadro, a pressão do MEC para que a Rede passasse a oferecer rapidamente os cursos e a rejeição de alguns profissionais à modalidade EJA, inclusive gestores, produziram um cenário no qual o Proeja se constituiu como oferta de segunda categoria no interior da rede, evidentemente, com exceções (MOURA, 2011; MARON, 2013; DINIZ, 2014; FARIA, 2014; VITORETTE, 2014, dentre outros).

Na esfera estadual, o Proeja também enfrenta dificuldades, mas a situação é diferente em relação à rede federal. As redes estaduais vêm atuando historicamente na EJA, embora muitos professores dessa modalidade não tenham formação específica na área, posto que, em boa parte das licenciaturas do país, não há componentes curriculares que explorem em profundidade o campo da EJA, nem da EP.

Apesar dessa limitação, a atuação histórica na EJA, leva muitos dos profissionais das redes estaduais (e municipais) a se especializarem nessa modalidade em cursos de pós-graduação ou em outro tipo de formação continuada, o que ameniza o problema. Entretanto, no campo da EP é grande a dificuldade, na maioria das redes estaduais. A maior parte dos estados tem quadro reduzido de professores nessa modali-

²² Anteriormente houve experiências de EJA em alguns IF (à época, CEFET), mas que não eram ofertas integradas à Educação Profissional. Caso dos CEFET do Espírito Santo, Roraima, Campos e Rio Grande do Sul.

dade, elevado índice de docentes temporários ou contratados por meio de fundações etc. Isso, o que vem dificultando a oferta do EMI, tanto na vertente destinada aos adolescentes como na destinada ao público EJA.

Some-se a isso, as dificuldades de infraestrutura que já discutimos anteriormente, as quais também interferem na oferta do EMI Proeja nas redes estaduais.

A análise desenvolvida até aqui nos permite evidenciar a fragmentação e a hierarquização da oferta do EM. As distintas concepções e formas de organização curricular, incluindo os tempos e os espaços, que sustentam os diversos ensinos médios desvelam um contexto que priva a população do direito igualitário à educação escolar nessa etapa.

Essa ação do Estado é decorrente das disputas por projetos societários distintos e resulta em um movimento que distribui um pouco com os que nada têm como forma de alívio da pobreza, de contenção social, contribuindo, no que se refere ao acesso à educação escolar, para materializar o que Garcia (2006) conceitua como cidadania mitigada:

O conceito de cidadania, como aquela qualidade que distinguiu todos os indivíduos que passavam pela escola pública, foi reelaborado nos moldes do novo capitalismo periférico, que admite um conceito de cidadania mitigada. *O direito do cidadão passa a ser considerado em razão do estado de carência ou de necessidade.* (GARCIA, 2006, p.122. Grifos do autor)

Com essa forma de atuar, o Estado contribui para *regular* os interesses do capital, pois cada um desses tipos de EM contribui para a formação de trabalhadores com distintos níveis de conhecimentos científico-tecnológicos, ou seja, uma formação hierarquizada. Formam-se, então, desde aqueles que atuarão em atividades mais complexas, em geral, após concluir estudos em nível superior, até aqueles cuja formação somente lhes permitirá atuar em atividades periféricas, passando pelos semiqualeificados e os polivalentes.

E isso é fundamental para o capital, o qual, para viabilizar a sua reprodução ampliada, se nutre da divisão técnica do trabalho valorizando sua vertente intelectual, exercido por poucos, em detrimento do trabalho manual, destinado à maioria. Entretanto, todas essas formas de

trabalho, submetidas aos interesses hegemônicos, se articulam e contribuem para a manutenção do bom funcionamento do metabolismo do capital.

Com fundamento nessa análise mais geral até aqui desenvolvida, no próximo item vamos discutir alguns resultados da pesquisa intitulada “EM: políticas, trabalho docente e práticas educativas nas múltiplas formas da etapa final da educação básica”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN pelo Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED).

A pesquisa busca compreender a problemática do EM de forma geral, e, particularmente, no Rio Grande do Norte nas esferas públicas estadual e federal. Neste texto, em razão do fim ao qual se destina, optamos por fazer um recorte e discutir as relações entre trabalho intelectual e trabalho manual no âmbito das atividades desenvolvidas por estudantes que declararam trabalhar enquanto cursavam a última etapa da EB.

Estudantes-trabalhadores do Ensino Médio: hierarquização entre as atividades desenvolvidas

Conforme anunciamos, ao final do item anterior, nesta parte do texto, discutiremos as atividades de trabalho desenvolvidas por estudantes do EM das escolas pesquisadas. Mais especificamente, analisaremos a incidência de trabalho intelectual e trabalho manual entre os estudantes que declararam trabalhar enquanto cursavam o EM, buscando estabelecer relações com os diversos tipos dessa oferta nas esferas públicas estadual e federal.

Antes de partir para a análise, é necessário discutir, no contexto da divisão do trabalho, como se relacionam trabalho intelectual/trabalho complexo e trabalho manual/trabalho simples. Em princípio, trabalho intelectual/complexo se aproximam e formam um binômio por oposição a trabalho manual/simples. Não obstante, há especificidades entre trabalho intelectual e trabalho complexo assim como entre trabalho manual e trabalho simples que precisam ser consideradas.

Para Marx (1988), o trabalho complexo e o trabalho simples formam um par, em que o primeiro se caracteriza-se por sua natureza especializada, requerendo maior esforço, maior tempo na formação da força de trabalho, sendo exercido, geralmente, por profissionais com formação mais intelectual, em nível superior, ou trabalhadores com formação técnica especializada. Já o trabalho simples é de natureza não especializada, não sendo exigidos de quem o realiza mais do que conhecimentos elementares como saber ler, contar e escrever, tendendo ao trabalho manual.

Entretanto, o trabalho complexo não é o mesmo que trabalho intelectual porque o primeiro exige a compreensão plena da totalidade do trabalho. Por exemplo, em um trabalho de natureza intelectual desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, em que cada um desenvolva uma atividade intelectual, mas na qual nenhum deles domina plenamente a totalidade da atividade desenvolvida, o trabalho de cada um é trabalho intelectual, mas não plenamente complexo.

Sobre essas relações, a discussão de Ramos (2007, p. 42), ao tratar da divisão do trabalho em saúde, é muito elucidativa:

Se lembrarmos que o ACS [Agente Comunitário de Saúde] compõe uma equipe multiprofissional formada por um médico, um enfermeiro (profissionais de nível superior) e um auxiliar de enfermagem (profissional que deve ter concluído, pelo menos, o ensino fundamental), veríamos que a divisão do trabalho na sociedade capitalista reservou aos primeiros o domínio dos conhecimentos científicos, proporcionado pelo acesso aos níveis superiores de ensino e ao mundo da ciência. A estes, na maioria das vezes, compete o trabalho intelectual, como, por exemplo, a análise das situações, a realização de diagnóstico, a proposição e/ou a prescrição de soluções, o planejamento e a gestão do trabalho, dentre outras. Aos auxiliares, por terem uma formação de nível intermediário, competem as tarefas também intermediárias, que compreendem saberes procedimentais e alguns saberes teóricos instrumentais aos procedimentos. Por fim, sob esta lógica, aos ACS competiriam as tarefas mais elementares determinadas por seus superiores. [...]

Por mais que as atividades de alguns trabalhadores sejam mais complexas do que outras, nenhum deles é sujeito pleno da totalidade do processo de trabalho.

Este é a soma dos trabalhos, mais ou menos simples, dos seus trabalhadores.

Mesmo o trabalho do médico e do enfermeiro, sendo de caráter intelectual, ao ser submetido a essa divisão, acaba tendo uma complexidade relativa, pois eles não se apropriam do conjunto do trabalho desde a sua concepção até a sua execução.

Nesse sentido, o trabalho complexo se nutre do trabalho intelectual, mas não se confunde com ele. Observemos também que, ainda segundo autora, o trabalho complexo é a “a soma dos trabalhos, mais ou menos simples, dos seus trabalhadores”. Ou seja, o trabalho complexo é a soma dos trabalhos parcelares, que podem ser simples, de cada trabalhador. Se tomamos o caminho inverso podemos compreender que a divisão do trabalho complexo em várias tarefas simples realizadas por trabalhadores individuais se materializa na divisão fundamental entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Apesar dessa diferenciação, para fins de simplificação do texto, daqui em diante, vamos sempre mencionar trabalho intelectual/complexe e trabalho manual/simples, sem esquecer do que foi discutido.

Aqui é necessário reafirmar que o EMI na perspectiva da formação humana integral defendido ao longo do texto é orientado pela superação da dicotomia entre trabalho intelectual/complexe e trabalho manual/simples, mas não para atender às demandas do capital. Exatamente o contrário, na direção de uma formação fundamentada no princípio educativo do trabalho de forma que os sujeitos possam compreender criticamente as relações sociais de produção capitalista para, a partir daí, poderem atuar na perspectiva de sua superação.

Feitas essas considerações, passamos à discussão proposta, tratando inicialmente do conjunto das escolas investigadas. Em seu conjunto, essas escolas abrangem a oferta dos tipos de EM apresentados na Tabela 2²³. São eles: o EM Propedêutico *regular* diurno; o EM Propedêutico *regular* noturno; o EM Propedêutico EJA; o EM Integrado *regular*; o EM Integrado Proeja; e o Programa EM Inovador (ProEmi).

No conjunto das escolas pesquisadas foram ouvidos 1.015²⁴ estudantes concluintes do EM à época da pesquisa (ano letivo de 2015).

²³ Excetuando-se o Ensino Médio Normal/Magistério e acrescentando-se o ProEmi.

²⁴ Além dos estudantes foram ouvidos 46 integrantes das equipes gestoras e 173 professores das escolas.

A seguir, apresentamos a Tabela 3 com as escolas investigadas e o respectivo quantitativo de estudantes por tipo de EM, segundo a esfera estadual ou federal.

Tabela 3 - Instituições e quantitativo de estudantes participantes da pesquisa

Instituições		Estu- dantes	Total Sim	Trabalham durante o EM		
				Não	Não resp.	
Rede Estadual	Estadual A	121	863 (100%)	226 (26,2%)	622 (72,1%)	15 (1,7%)
	Estadual B	91				
	Estadual C	134				
	Estadual D	36				
	Estadual E	123				
	Estadual F	58				
	Estadual G	66				
	Estadual H	90				
	Estadual I	50				
	Estadual J	94				
Campi do IFRN	IFRN A	28	152 (100%)	40 (26,3%)	110 (72,4%)	2 (1,3%)
	IFRN B	86				
	IFRN C	20				
	IFRN D	18				
Total Geral		1015	1015 (100%)	266 (26,2%)	732 (72,1%)	17 (1,7%)

Fonte: elaboração dos autores a partir dos dados da pesquisa

A partir da Tabela 3 explicitamos que os sujeitos da presente análise são os 266 que declaram trabalhar durante a realização do EM, sendo 40 de 4 *campi* do IFRN e 226 das 10 escolas da rede estadual de

educação do Rio Grande do Norte. Cabe-nos ainda informar que essas 14 unidades educacionais estão distribuídas por todas as mesorregiões do Estado. Não obstante, o estudo não tem a pretensão de que seus resultados possam ser generalizados para todo o estado do Rio Grande do Norte, mas constituir-se em indicadores que possam ser considerados em pesquisas futuras²⁵.

Era nosso objetivo fazer um estudo de caráter censitário, entretanto, como a pesquisa diz respeito aos diversos tipos de EM, não conseguimos encontrar no INEP, IBGE, PNAD, secretaria de educação do Estado do Rio Grande do Norte ou quaisquer outras fontes, dados desagregados correspondentes aos estudantes conforme a tipificação do EM já apresentada (rendimento dos estudantes trabalhadores e de suas famílias; idade; tipo de atividade remunerada que desenvolvem; tipo de vínculo, com carteira assinada ou não; jornada de trabalho, faixa etária, dentre outros). Em razão dessa dificuldade e na impossibilidade de alcançar a todas as escolas, decidimos fazer o estudo com a amostra já caracterizada.

Fundamentalmente, interessava-nos saber se há diferenças significativas entre o rendimento, o tipo de vínculo e o tipo de trabalho desenvolvido por estudantes que trabalham enquanto cursam o EM.

Para realizar o estudo utilizamos como critério de comparação o tipo de EM e a esfera da unidade escolar (se estadual ou federal). Assim, chegamos às questões: qual o rendimento médio dos estudantes que trabalham enquanto cursam o EM nas escolas abrangidas pela pesquisa? Eles trabalham com carteira assinada? Qual é o tipo de atividade remunerada desenvolvida? Como essas atividades se relacionam com o trabalho manual e o trabalho intelectual? E, em relação a todas as questões: há diferenças significativas segundo o tipo de EM que frequentam e o fato de estudarem em instituição estadual ou federal?

Nesse sentido, inicialmente, analisamos a questão salarial e o vínculo (condição carteira assinada) dos que declaram trabalhar. Em um primeiro olhar sobre os dados detectamos certa homogeneidade entre

²⁵ Segundo o Censo da Educação Básica 2014 a matrícula total do ensino médio no Rio Grande do Norte foi de 135.609, sendo 117.388 na esfera pública. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> >. Acesso: 05.jun.2016.

alguns tipos de EM das escolas estaduais: EMI Proeja; EM propedêutico *regular* noturno; EM propedêutico EJA, todas oferecidas no turno noturno.

Nelas, observamos maior incidência de estudantes-trabalhadores, de idades mais elevadas²⁶, de uma ligeira diferenciação salarial (para mais), de carteira assinada e de maior jornada de trabalho²⁷. Aspectos que podem ser explicados pelo fato de serem mais adultos, de modo que lhes são exigidas maiores responsabilidades com o rendimento familiar. Assim, têm jornada de trabalho mais elevada, o que se reflete nos rendimentos. Diante disso, decidimos agrupá-las sob a denominação de *Ofertas Noturnas*.

Aqui, cabe-nos ressaltar que poderíamos estar diante de uma contradição, pois os estudantes-trabalhadores que estudam à noite geralmente, apresentam maiores dificuldades do que os demais, principalmente, daqueles que apenas estudam, predominantes nos turnos diurnos. Entretanto, neste estudo, estamos tratando apenas de estudantes que declararam trabalhar, de forma que, nos estudantes do diurno, há maior incidência de trabalho parcial, o que explica os menores rendimentos, quando comparados aos das *Ofertas Noturnas*. Na Tabela 4, sintetizamos o que foi encontrado.

²⁶ 89% acima de 18 anos de idade, enquanto nos demais tipos esse percentual é de 59,2%.

²⁷ 98% com carga jornada diária de trabalho igual ou superior a 8 horas, enquanto no conjunto dos demais tipos apenas 4,5% declarou trabalhar 8 ou mais horas por dia.

Tabela 4 - Estudantes do EM que declararam trabalhar, quantidade de trabalhadores com carteira assinada e rendimentos auferidos, em salários mínimos (SM).

Instituição	Tipo de EM	Trabalham e declararam renda própria	Carteira assinada	Renda própria (SM)		
				Até 1	De 1 a 3	Acima de 3
IFRN (4 campi investigados)	EMI regular	21 (18,9%)	1 (4,7%)	20 (95,2%)	1 (4,8%)	-
	EMI Proeja	11 (29,7%)	4 (36,4%)	9 (81,8%)	2 (8,2%)	-
Rede Estadual (10 Escolas investigadas)	Ofertas Noturnas	82 (60%)	39 (47,6%)	58 (70,7%)	24 (29,3%)	-
	EM propedêutico regular diurno	62 (15,2%)	23 (37,1%)	59 (95,2%)	3 (4,8%)	-
	EMI regular	28 (35,9%)	5 (17,9%)	28 (100%)	-	-
	ProEmi	25 (11,0%)	12 (48%)	23 (92%)	2 (8%)	-

Fonte: elaboração dos autores a partir dos dados da pesquisa

Ao analisar a Tabela 4, merece destaque o baixo nível de rendimentos. Em todos os tipos de EM e instituições investigados, os rendimentos estão distribuídos em apenas duas faixas: Até 1 SM; e de 1 a 3 SM. Isso desvela a baixa condição salarial da classe trabalhadora, especialmente da juventude²⁸, faixa etária em que se situa a absoluta maioria dos sujeitos deste estudo.

A incidência percentual na faixa salarial Até 1 SM é superior a 70,7% em todos os casos e, apenas dentre os estudantes-trabalhadores das Ofertas Noturnas, há percentual significativo na faixa de 1 a 3 SM (29,3%).

²⁸ Apesar de compreendermos que o conceito de juventude não pode se restringir à faixa etária, neste estudo, que não tem como objeto estudar as juventudes em toda a sua complexidade, vamos considerar jovens aqueles de idade entre 18 e 29 anos.

Outro aspecto importante a analisar é a condição de ter a carteira assinada. Neste item, um primeiro olhar também sinaliza para o predomínio da precarização das relações de trabalho, pois mesmo no caso dos estudantes-trabalhadores das Ofertas Noturnas, em que há a melhor situação salarial, o índice de carteira assinada não alcança 50%. Não obstante, dada à especificidade dos sujeitos da pesquisa, estudantes-trabalhadores do EM, temos que nos perguntar se eles deveriam realmente estar trabalhando com carteira assinada ou se deveriam ter o direito de somente estudar até concluir a EB, por volta dos 18 anos de idade.

Já realizamos essa discussão anteriormente e assumimos a defesa de que é necessário avançar na direção e que todos tenham o direito de somente estudar até a conclusão da EB, em um sistema educacional orientado pela perspectiva da formação humana integral. Nesse sentido, recorreremos ao diálogo com Nosella, que afirma:

Para nós, a grande questão é a seguinte: como priorizar na escola média brasileira a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de “indefinição profissional ativa e heurística”, quando, de um lado, a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e “indecisão” profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria para sobreviver é forçada a uma definição profissional precoce? A resposta a essa problemática passa pela luta política que visa tornar a sociedade mais justa e igualitária e, ao mesmo tempo, pela defesa de concepções e práticas pedagógicas que fortaleçam o ensino médio unitário não profissionalizante e para todos. (NOSELLA, 2011, p. 1062).

Concordamos com os princípios defendidos pelo autor, entretanto, a dura realidade exige dos filhos da classe trabalhadora que, na busca pela produção material da existência, muitos desses jovens precisem contribuir com a renda familiar muito cedo, não raras vezes sem *carteira assinada* e em atividades vinculadas ao trabalho simples e mal remunerado. Ratificamos nossa compreensão de que, para eles, o EMI fundamentado na perspectiva da formação humana integral é uma alternativa necessária e viável.

Retomaremos a problemática associada à *carteira assinada* ao

analisarmos os dados da Tabela 5, a partir da qual discutiremos outras determinações vinculadas às especificidades dos estudantes que declararam trabalhar enquanto cursam o EM.

Por enquanto, sintetizando a análise da Tabela 4, concluímos que os dados ratificam a fragmentação da oferta do EM. Por outro lado, não há elementos que fundamentem a existência de relações específicas entre os rendimentos recebidos pelos estudantes-trabalhadores e determinado tipo de EM cursado ou com a Instituição em que estudam. Em outras palavras, todos, independentemente da escola na qual estão matriculados e do tipo de EM em que estudam, encontram-se em faixa salarial semelhante e baixa.

Diante disso, decidimos analisar o tipo de atividade que desenvolvem esses estudantes-trabalhadores para verificar se há assimetrias entre trabalho manual/simples e trabalho intelectual/complexo, tendo como referência o tipo de EM cursado e a instituição frequentada (Tabela 5).

Iniciaremos a análise da Tabela 5, retomando a discussão sobre a baixa incidência de carteira assinada. Anteriormente, sinalizamos que, em princípio, isso poderia ser indicador de trabalho com vínculo precarizado. Não obstante, ao cruzar os dados da Tabela 4 (estudantes-trabalhadores com carteira assinada) com os da Tabela 5, encontramos um fato que merece apreciação mais detalhada para que possamos ir à essência do que está sendo investigado, ao invés de ficarmos em sua aparência.

Tabela 4 - Estudantes do EM que declararam trabalhar, quantidade de trabalhadores com carteira assinada e rendimentos auferidos, em salários mínimos (SM).

Instituição	Tipo de EM	Trabalham e declararam em que trabalham	Em que trabalham
IFRN (4 campi investigados)	EMI regular	25 (22,5%)	13 - Bolsista IFRN (7 de iniciação científica e 6 de iniciação profissional)
			9 - Estagiário (7 na área do curso)
			2 (Informática)
			1 (Autônomo)
	EMI Proeja	13 (35,1%)	7 - Serviços (predomínio de vendedor)
			2 - Bolsista IFRN (iniciação profissional)
			2 - Estagiário (na área do curso)
			1 - Autônomo
			1 - Músico profissional

Rede Estadual (10 Escolas investigadas)	Ofertas Noturnas	79 (60%), sendo: EMI Proeja (6); EM propedêutico regular noturno (61); EM propedêutico EJA (12)	33 - Serviços (predomínio de vendedor)
			17 - Operário (predomínio indústria)
			10 - Trabalho doméstico
			4 - Auxiliar administrativo
			4 - Autônomo
			4 - Estagiário
			2 - Aprendiz
			1 - Informática
			1 - Militar
			24 - Serviços
	EM propedêutico regular diurno	66 (15,2%)	10 - Autônomo
			9 - Aprendiz
			8 - Trabalho doméstico
			5 - Auxiliar/Assistente administrativo
			4 - Estagiário
			1 - Setor Eletroeletrônico
	EMI regular	41 (35,9%)	11 - Auxiliar/Assistente administrativo
			10 - Informática
			10 - Estagiário (predomínio em atividades não vinculadas ao curso)
			4 - Saúde (secretaria municipal)
2 - Serviços (vendedor)			
2 - Setor eletroeletrônico (Cosern)			
1 - Autônomo			
ProEmi	27 (11%)	14 - Serviços	
		5 - Auxiliar/Assistente administrativo	
		4 - Aprendiz	
		2 - Autônomo	
		1 - Informática	
		1 - Área jurídica	

Fonte: elaboração dos autores a partir dos dados da pesquisa

Nessa direção, a Tabela 5 nos informa que parte significativa de estudantes do EMI *regular* do IFRN que declaram trabalhar, quando perguntados em que trabalhavam, responderam que eram bolsistas ou estagiários. Desses, apenas 01 disse ter carteira assinada, o que poderia induzir à compreensão de estarmos diante de uma situação de predomínio de trabalho precarizado. Não obstante, dos 25 que declaram trabalhar, 13 são bolsistas de iniciação científica ou profissional na própria Instituição e 9 são estagiários²⁹, predominantemente, na área em que estudam.

Ora, diante dessa situação temos que nos perguntar: o que é mais adequado para um sujeito em processo de formação, trabalhar com carteira assinada em uma atividade não diretamente relacionada com seu processo formativo ou receber uma bolsa (que não implica em carteira assinada) para exercer atividade que contribui de maneira significativa para a qualidade de sua formação, como é caso da iniciação científica e do estágio na área do curso?

É preciso considerar ainda que as atividades da bolsa de iniciação científica são vinculadas ao trabalho de produção de conhecimento e desenvolvidas na própria Instituição, de modo que o estudante não necessita trabalhar em lugar distante de onde estuda, nem se submeter-se a deslocamentos cansativos e onerosos.

Mesmo no caso da bolsa de iniciação profissional, que não é o mais adequado, posto que as atividades não são, obrigatoriamente, relacionadas com o processo formativo³⁰, o bolsista permanece no seu local de estudo, recebendo, inclusive, a alimentação.

Há ainda a situação do estágio, na qual apesar de, em geral, ocorrer fora da Instituição, a atividade está diretamente vinculada aos processos formativos, contribuindo para a qualidade da formação.

Evidentemente, essas atividades contribuem significativamente para viabilizar uma trajetória acadêmica que aproxima os estudantes da dimensão intelectual e complexa do trabalho.

²⁹ O elevado número de estagiários deve-se ao fato de que, conforme, já mencionamos, os sujeitos de todos os tipos de EM eram concluintes quando participaram da pesquisa.

³⁰ O estudante normalmente desenvolve atividades administrativas.

Se agora nos debruçamos sobre o mesmo EMI *regular* proporcionado na esfera estadual, encontramos maior quantidade de estudantes-trabalhadores com carteira assinada, embora o índice ainda seja baixo (17,9%). Entretanto, essa maior quantidade de estudantes com vínculo formal não representa, obrigatoriamente, melhores condições de trabalho, nem atividades diretamente relacionadas com o curso.

As três atividades mais mencionadas por mais da metade desses estudantes foram Auxiliar/Assistente em Administração (11), Informática (10) e Estagiário (10). Nos três casos, com amplo predomínio em atividades não relacionadas com o curso frequentado. Enquanto, no caso dos estudantes do IFRN deste mesmo tipo de EM, dos 25 que declaram trabalhar, 7 são bolsistas de iniciação científica e 7 são estagiários na área do curso que frequentam, conforme já mencionado.

Nesse sentido, podemos observar, no que se refere ao tipo de trabalho, que as atividades desenvolvidas pelos estudantes do EMI *regular* do IFRN tendem a ser mais intelectualizadas e relacionadas com o curso frequentado. Já na rede estadual, apesar de existir incidência significativa estudantes-trabalhadores do EMI *regular* que mencionaram atuar na área Informática, o que pode ensejar a ideia de trabalho mais intelectual/complexo, também há no topo das atividades mais frequentes aquelas de caráter intermediário (entre o simples e o complexo), como Auxiliar Administrativo e Estagiário, não vinculadas aos cursos. Esses estágios, em geral, conforme os sujeitos da pesquisa, são alcançados por meio do SINE (Sistema Nacional de Empregos), estando mais próximos de empregos de baixa qualificação do que de estágios propriamente ditos.

Esta primeira análise comparativa entre algumas condições e o tipo de atividade desenvolvida pelos estudantes do EMI *regular* da rede estadual e do IFRN que declararam trabalhar, nos permitiu inferir a existência de algum grau de hierarquização entre os estudantes do EM participantes da pesquisa quanto ao tipo de trabalho desenvolvido.

Tal fenômeno não ocorre via rendimentos por eles auferidos, já que todos (de todos os tipos de EM) encontram-se, basicamente, na mesma faixa salarial. A hierarquização à qual nos referimos, começa a se desvelar pelo tipo de trabalho realizado, onde começamos a identificar certa assimetria entre trabalho intelectual/complexo e trabalho ma-

nual/simples entre as duas esferas (federal e estadual, respectivamente).

A partir dessa inferência, delineamos o caminho para a continuidade da investigação. Assim, analisamos as atividades predominantes entre os estudantes-trabalhadores, a partir da comparação entre as esferas e entre os tipos de EM no interior de uma mesma esfera. Utilizamos como critério o grau de complexidade/intelectualização inerentes às atividades mencionadas de forma mais recorrente pelos estudantes de cada tipo de EM.

De posse desse critério, continuamos a análise. Comparamos, então, as atividades declaradas pelos estudantes do EMI *regular* do IFRN, já discutidas, e do EMI Proeja, da mesma Instituição. Ao analisar a Tabela 5 no que se refere a esses últimos, encontramos maior frequência em atividades na área de Serviços, com predomínio em vendas, seguida de bolsista de iniciação profissional no IFRN e de estagiário na área do curso.

Evidencia-se significativa assimetria entre as atividades declaradas por esses dois grupos de estudantes, da mesma Instituição. Enquanto entre os do EMI *regular* predominam atividades mais intelectualizadas e diretamente relacionadas com o curso frequentado (bolsistas de iniciação científica e estágios na área do curso), no caso do EMI Proeja, embora haja atividades relacionadas com o curso, predominam atividades mais simples e não relacionadas com o curso (vendedores e bolsistas de iniciação profissional).

Constata-se, dessa forma, uma hierarquização entre as atividades desenvolvidas pelos dois grupos de estudantes. Aqueles que vêm de uma trajetória acadêmica *esperada*, sem interrupções, têm acesso na própria Instituição ou por meio dela ao desempenho de atividades mais complexas, vinculadas ao trabalho intelectual e ao curso frequentado, enquanto os sujeitos da EJA têm menos acesso a essas atividades e se dedicam, majoritariamente, a atividades mais simples, associadas ao trabalho manual.

Em seguida, comparamos as atividades declaradas pelos estudantes do EMI Proeja do IFRN, cuja oferta é noturna, com as mencionadas pelos estudantes da rede estadual que também estudam à noite (Ofertas Noturnas: EMI Proeja; EM propedêutico *regular* noturno; EM propedêutico EJA).

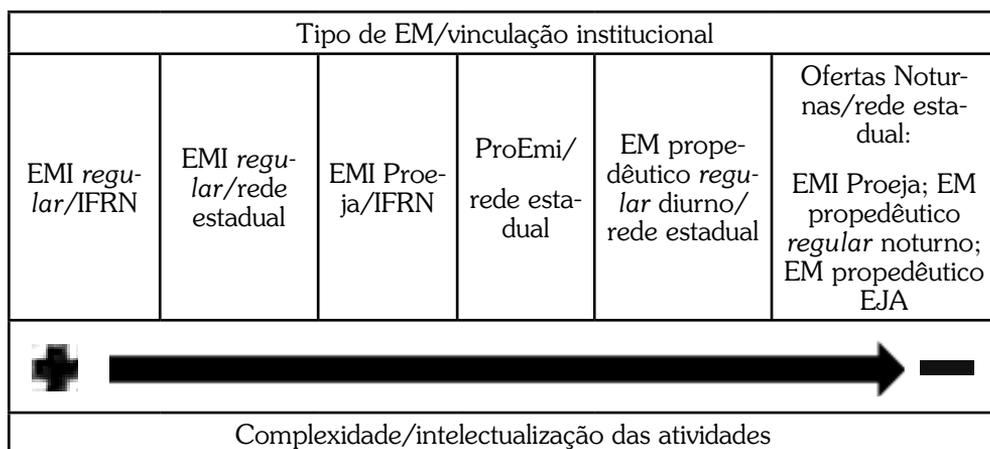
Se a análise anterior nos permitiu constatar que os estudantes do EMI Proeja do IFRN desenvolvem atividades laborais menos complexas do que seus colegas do EMI *regular* da mesma Instituição, a presente análise evidencia que os estudantes trabalhadores das Ofertas Noturnas da rede estadual desenvolvem atividades mais simples do que seus colegas que também estudam à noite no IFRN.

Dos 79 sujeitos deste tipo de EM, 60 (76%) estão distribuídos entre o setor de Serviços, com predomínio na área de vendas (33), operários na indústria (17) e trabalhadores domésticos (10). Esses dados ratificam a estratificação da qual vimos tratando, ou seja, ocorre uma hierarquização no que se refere ao grau de complexidade do trabalho desenvolvido em função do tipo de EM frequentado e da vinculação institucional.

A partir dos mesmos critérios e procedimentos até aqui explicitados, a análise ainda nos permitiu concluir que os estudantes do ProEmi, atuam em atividades que, quanto ao grau de complexidade/intelectualização, se situam entre os do EMI Proeja do IFRN e os do EM propedêutico *regular* diurno/rede estadual.

Concluída a análise, construímos a Figura 1 que representa a hierarquização do grau de complexidade/intelectualização das atividades desenvolvidas pelos estudantes.

Figura 1 - Grau de complexidade/intelectualização das atividades desenvolvidas pelos estudantes do EM que declaram trabalhar, segundo o tipo de oferta e vinculação institucional



Fonte: elaboração dos autores a partir dos dados da pesquisa

A Figura 1 sintetiza as análises desenvolvidas ao longo do texto, as quais desvelam para além da fragmentação, focalização e hierarquização nas ofertas do EM, o fato de que os estudantes dessa etapa que trabalham também são hierarquizados em relação ao grau de complexidade/intelectualização das atividades que desenvolvem, tendo como parâmetro o tipo de EM que frequentam e a esfera administrativa à qual estão vinculadas as suas escolas.

É importante compreender que isso não é uma distorção do capitalismo, mas é funcional a ele que, ao se nutrir da divisão social e técnica do trabalho organiza o sistema educacional em coerência com isso. Assim, os estudantes-trabalhadores dessa etapa, abrangidos pela pesquisa, que desenvolvem atividades mais próximas do trabalho intelectual/complexo têm acesso a um tipo de EM que lhes proporciona melhores condições para que possam ter uma formação de caráter intelectual/complexo, enquanto a maioria que estuda e trabalha em atividades manuais/simples têm acesso a cursos destinados à formação para o trabalho manual/simples, reforçando a dualidade social e educacional.

Nesse sentido, podemos observar, na Figura 3, que exatamente, nos tipos de EM ao qual têm acesso a maioria da população, ou seja, o EM regular propedêutico diurno e as Ofertas Noturnas (ver Tabela 2), as atividades desenvolvidas pelos estudantes-trabalhadores são mais próximas do trabalho simples/manual, enquanto o inverso também é verdadeiro, as ofertas que proporcionam a menor quantidade de matrículas, destacando-se o EMI regular, é o tipo cujas atividades dos estudantes-trabalhadores mais se aproxima das atividades intelectuais/complexas.

Nessa direção, na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas, ancoradas na ciência, na técnica e na tecnologia, sob o domínio do sistema capital, a escola vem tornando-se cada vez mais essencial à sociabilidade humana. Precisamente por isso, o seu caráter classista se agudiza. Isso porque “a necessidade de valorização do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção” (KUENZER, 2010, p. 861) demanda a divisão “entre trabalho intelectual e manual como estratégia de subordinação, tendo em vista a valorização do capital” (*Idem*). Ou seja, o capital precisa de trabalho intelectual e complexo, mas a força de trabalho que realiza essas atividades é mais cara por

demandar maior tempo e complexidade em sua formação. Por isso, é fundamental para o capital depender de uma pequena quantidade desse tipo de trabalhadores. Pela mesma lógica, o capital precisa de uma grande quantidade força de trabalho manual/simples, pois essa é barata.

Concluindo para continuar o debate: desafios para o ensino médio e seus sujeitos-estudantes nos marcos da disputa de projetos societários³¹

O quadro delineado ao longo do texto, se apoia na reiteração histórica da dualidade estrutural-educacional e no emergir de políticas educacionais que se orientam pela fragmentação, hierarquização e focalização da oferta. Nessa lógica, que se contrapõe à universalização da EB de qualidade socialmente referenciada, a escola pública é prejudicada e empurrada para atuar em condições deficitárias, sobretudo em função da não garantia de condições materiais adequadas e requeridas para o seu qualificado funcionamento.

Contudo, apoiados em grande parte na percepção desses efeitos e sem ir à raiz de suas causas, ocorre uma profusão de discursos sobre a assim denominada crise, colapso ou apagão do EM, a partir de setores empresariais, instituições ditas filantrópicas, dentre as quais se inscrevem inúmeras empresas, bancos, fundações, organizações não-governamentais etc., compondo um sujeito coletivo no qual ganha centralidade e liderança na articulação do Movimento *Todos pela Educação*, conforme mencionamos anteriormente. Estes discursos, com iniciativas na intermediação com o Ministério da Educação e secretarias de educação estaduais e municipais e mediante programas e ações incidentes nas escolas públicas, se apoia nos argumentos acima citados e revela uma parte da problemática, mas apenas uma parte dela.

Não obstante a constatação de problemas no EM, dentre eles a qualidade da oferta, os seus resultados e sua abrangência de atendimento e exclusão, cumpre reafirmar como positividade o crescimento da oferta do EM público nas últimas décadas. No entanto, o importante

³¹ Este tópico está baseado, com modificações, no artigo “Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional no Brasil: Tensões e Perspectivas” (LIMA FILHO, 2015).

aqui é demarcar a diferença entre aquilo que em geral as críticas partidas da orientação neoliberal e empresarial chamam de O PROBLEMA DO ENSINO MÉDIO fazendo uma espécie de terra arrasada nesse campo, sobretudo na escola pública, e outra posição bastante diferente, a que empreende uma análise crítica em que se defende o ENFRENTAMENTO DO DESAFIO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, com a centralidade do Estado na realização das políticas sociais, públicas, gratuitas e de qualidade socialmente referenciadas.

Para os primeiros, a questão é um PROBLEMA, para o qual propõem como solução a racionalização dos programas e eficiência e eficácia dos investimentos baseados em modelos de gestão que buscam modelar a educação e a escola ao feitio do mercado e da empresa, conforme já destacamos. Na outra perspectiva, trata-se de um DESAFIO SOCIAL, a ser concreta e materialmente enfrentado na perspectiva de universalização da EB de qualidade socialmente referenciada, como integrante do processo de construção de uma sociedade democrática e igualitária.

Finalmente, é importante destacar que esse panorama não é uma distorção no âmbito do projeto societário hegemônico, pois o capitalismo é tipicamente um modelo de sociedade de contradição e de conflito, marcado pelas relações antagônicas entre capital e trabalho. Antagonismos que se materializam em diversas dimensões sociais, como as disputas em torno de projetos sociais, nos quais se inserem os projetos educacionais, dentro deles as reformas, políticas, programas e a atuação das instituições sociais.

Portanto, é preciso ter em mente que a identidade, a finalidade e a realização da EB, do ensino superior público e da EP são disputadas pelas diferentes forças sociais. Essas disputas ocorrem de fato no plano das classes sociais e das relações sociais de produção que as envolvem, embora na maioria das vezes isso seja dissimulado, ideologizado com mensagens/manifestações generalistas, abstratas e presas ao imediatismo e à ideologia, tais como “vivemos um apagão de mão de obra”, “vivemos o apagão do ensino médio”, “é urgente capacitar, e curso longo não resolve”, “as empresas clamam por trabalhadores qualificados”, “mais prática e menos teoria”, “nem todos precisam ir à universidade,

então é necessário vários tipos de ensino médio” e muitas outras.

Para além desses discursos de natureza ideológica que se situam no mero aspecto fenomênico da discussão e embates em torno do EM, o que efetivamente se disputa na essência dessa questão? Se disputam, fundamentalmente: 1) De um lado, a operacionalidade dos sistemas educacionais, sua funcionalização às demandas imediatas do capital e a adequação da reprodução da força de trabalho ao processo de valorização do capital (o que faz e como faz no imediato da atividade de produção); 2) De outro lado, a subjetividade do trabalhador e do cidadão (o que deve pensar, como deve se reconhecer, seus valores, nas relações de mediação no trabalho e entre este e outras dimensões da sociabilidade).

Para o desenvolvimento das forças produtivas, sob o domínio do sistema capital, o EM e a formação profissional funcionam como formas de domínio úteis e necessárias à concorrência intercapitalista para a captura da operacionalidade e da subjetividade dos trabalhadores. Precisamente por isso, o caráter classista da EB e da EP se torna mais agudo. Do ponto de vista do capital, trata-se, antes que formar ou educar os trabalhadores, de CONFORMAR, fazer a adequação da força de trabalho aos seus objetivos, promovendo tipos específicos de EM e formação profissional como estratégia de subordinação, tendo em vista a valorização do capital.

Mas, se a CONFORMAÇÃO é importante para o capital, a educação é central para a classe trabalhadora, como forma de conhecer inclusive os modos como a sociedade capitalista funciona e os explora e como forma de conhecimento importante para desenvolver estratégias de luta por outra sociedade.

No embate de projetos societários, situa-se atualmente a definição da identidade, da finalidade e da universalização do EM. No projeto societário que combina concentração de riqueza e desigualdade dentro de uma ótica modernizadora que abre novas fronteiras ao capital mundial, não se coloca como necessidade a universalização com qualidade socialmente referenciada do EM público nem as bases materiais para que ele se efetive com qualidade.

Os programas de fragmentação, focalização, hierarquização em

curso no EM e as propostas de reforma, tal como o PL 6.840/2013, pautam-se pela ótica da expansão do EM, não como direito universal de formação humana integral, mas como mercadoria, a educação funcional à expansão do capital e de a suas formas de dominação.

Tendo em vista o enfrentamento desses desafios, reafirmamos, como consideração final, a centralidade do embate pela formação humana integral no EM. Esta perspectiva, na qual se insere a EB, o ensino superior público e a EP, visa contribuir para a superação das regressões sociais das reformas em curso e propostas, plasmadas na fragmentação da educação, no pragmatismo e nas antinomias entre a formação prática, utilitária e imediata a serviço da adequação do capital e a ordem estabelecida, em detrimento da formação humana integral de sujeitos dotados de autonomia, reflexão, crítica e ação para a transformação. Retomar esta perspectiva de projeto societário é situar-se ao lado das forças sociais que buscam, na mediação da educação, contribuições decisivas para a construção de uma sociedade que garanta a produção e apropriação social da riqueza, do conhecimento científico e tecnológico, da arte e da cultura para todos.

Referências

ALMEIDA, Maria Doninha de... [et al.]. **Ensino médio noturno no Rio Grande do Norte**: democratização e diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 89 p.

BARATA-MOURA, J. **Materialismo e subjetividade** – estudos em torno de Marx. Lisboa: Avante, 2007.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

DINIZ, Ana Lúcia. PROEJA FIC/Fundamental no IFRN-Campus Mossoró: das intenções declaradas ao funcionamento de um curso em espaço prisional (**Dissertação de Mestrado**). Universidade Federal

do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal/RN, 2014, 219f.

FARIA, Débora. O Proeja Ensino Médio no IFRN – *Campus Caicó*: causas da desistência e motivos da permanência (**Dissertação de Mestrado**). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal/RN, 2014, 134f.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradição. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 176p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 32, p. 619-638, 2011.

GARCIA, Walter. Tecnocratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006, p. 114-128.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade (Impresso)**, Campinas, v. 35, n. 126, Mar. 2014.

KUENZER, Acácia. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? In: **Educação & Sociedade (Impresso)**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010

KUENZER, Acácia. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 32, p. 667-688, 2011.

KUENZER, Acácia; LIMA, Humberto Rodrigues de. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de

integração. **Educação (UFSM)**, v. 38, p. 523, 2013.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: Moll, Jaqueline e colaboradores. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. 1ªed. Porto Alegre: Artmed, 2010, v. 1, p. 80-95.

MARON, Neura. Os cursos de especialização para formação docente do Proeja: a tecitura da oferta e dos resultados na região sul do Brasil. (**Tese de Doutorado**). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Curitiba, 2013, 261f.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. (Livro Primeiro, v. 1)

MOURA, Dante. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 39, p. 705-720, 2013.

_____. **Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão** (Relatório de pesquisa). Natal: IFRN, 2011.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio. Em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 32, n. 117, p. 1.051-1.066, out./dez.2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 set. 2012.

RAMOS, Marise. Conceitos Básicos sobre Trabalho. In: FONSECA, Angélica Ferreira; STAUFFER, Anakeila de Barros (Orgs.). **O processo histórico do trabalho em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007, p27-56.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**, v. 35, p.

65-85, 2010.

RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 17, p. 11-37, 2012.

SHIROMA, Eneida; LIMA FILHO, Domingos. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 32, p. 725-743, 2011.

SILVA, Jadilson. Reformas pró-capital na educação escolar: a reestruturação do ensino médio pelo programa de educação integral de Pernambuco (**Dissertação de Mestrado**). Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em educação. Recife, 2013, 130f.

SILVA, Mônica. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: Travessias. 1. ed. Campinas SP: Mercado de Letras, 2013. v. 1000. 200p.

VITORETTE, Jacqueline. A não consolidação do Proeja como política pública de Estado. (**Tese de Doutorado**). Universidade Federal Goiás. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. Goiânia/GO, 2014, 233f.

A PROFISSIONALIZAÇÃO IMPOSTA POR DECRETO: NOTAS SOBRE A REFORMULAÇÃO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Derivaldo Santos

A década de 1990 marca, definitivamente, o caráter das orientações neoliberais nas reformas educacionais brasileiras, aceitas passivamente como é do costume pela elite caçara. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96 promulgada em 20 de dezembro de 1996, tratou de esquarterar ainda mais a histórica dicotomia educativa capitalista à moda brasileira¹. Este texto legal, mesmo sendo rico em suas ambiguidades, deixa claro no Artigo 36º ‘a’ que o Estado está deso-

¹ Foi no governo Itamar Franco (1995-1994) que Fernando Cardoso, ao comandar o Ministério da Fazenda, pôs em prática um plano de estabilização econômica – Plano Real – nos melhores moldes neoliberais, cujos efeitos criou as bases de sustentação para que o neoliberalismo se desenvolvesse efetivamente no país. Sobre a herança de ter sido senador e ministro da fazenda e com base na propaganda feita sobre as vantagens do Plano Real, Cardoso sagrou-se presidente do Brasil por duas vezes consecutivas (1995-2002). Foi sob o seu primeiro mandato que a elite empresarial articulou a aprovação da LDB nº 9.394/96.

brigado de ofertar o ensino profissionalizante. Já o Artigo 40º escreve o seguinte: “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

Com a desobrigação do Estado em oferecer a educação profissionalizante de modo regular e na esfera pública, a profissionalização passaria a ser oferecida, por exemplo, em espaços não-formais de formação e aperfeiçoamento de mão de obra, a exemplo de empresas e Organizações Não-Governamentais (ONGs), bem como nas indefinidas instituições da chamada sociedade civil. No quarto parágrafo do Artigo 36º dessa lei, lê-se o seguinte: “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. Esse quadro leva-nos a indicar que tal lei acentua a dualidade entre ensino médio considerado regular e a formação específica para um ofício destinado ao mercado de trabalho capitalista, visto que deixa em aberto a possibilidade para que a iniciativa privada possa aqui se expandir.

Mas faltava a cereja do bolo!

Bingo! Ela veio travestida por meio do Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1988. Menos de seis meses depois de ser promulgada a LDB, a iniciativa privada agradeceu ao Estado o oferecimento parcimonioso do ensino profissionalizante como *nicho*² a ser explorado pelos empresários que vendem educação, oficializado por esse decreto.

Segundo interpreta Pereira (2015), a linguagem utilizada na LDB não é desinteressada, pois quando o texto escreve que a educação dos trabalhadores deve se dar “em cooperação com instituições profissionais especializadas em educação profissional”, a redação estava se adequando para que, no ano seguinte, perante a aprovação do Decreto nº 2.208/1997, fosse consagrado o que se pretendia já na lei. Para este autor, em diálogo com Cêa (2006), a partir do lançamento desse decreto a dualidade educacional se aprofunda ainda mais, dado que a profissionalização se configura como um subsistema que, no interior do

² Usaremos aqui a expressão predileta do sociólogo Simon Schwartzman (2003) quando se refere ao ensino médio-profissionalizante.

sistema público de educação, abre, sobre o respaldo legal, suas portas aos empresários que vendem educação.

O que teorizam Cêa (2006), Santos (2007) e Pereira (2015), entre outros autores alinhados a perspectiva crítica do marxismo, cada um a seu modo, referem-se aos diversos discursos de integrantes do governo de Fernando Cardoso que acreditavam ser melhor entregar ao empresariado a formação propriamente profissionalizante. Um dos argumentos prioritários dos gerentes, dos políticos, dos intelectuais, entre outros agentes filiados aos preceitos neoliberais postos na reformulação educativa brasileira, como registra Santos (2012), é o fato de os alunos egressos dos cursos técnicos de nível médio não se dirigirem diretamente para o mercado de trabalho. Para os pensadores crentes nas orientações do neoliberalismo, é um crime capital o fato de que os egressos do nível médio integrado ao técnico tenham acesso direto à universidade. Para esses defensores da dicotomia educativa, a educação ministrada, principalmente nas antigas Escolas Técnicas Federais (ETFs), não deveria jamais dar acesso ao ensino superior, sobretudo ao público e, destacadamente, aos cursos considerados de elite, a exemplo de direito, medicina, arquitetura, entre outros escolhidos pelos filhos da chamada classe média e da elite.

Mas existem outros elementos por trás da aparência dos fatos, isto é, o governo, ao abrir à iniciativa privada este *nicho de mercado*, atende a dois objetivos de orientação neoliberais que se complementam em suas finalidades. Por um lado, o governo se isenta de custear uma formação técnico-científica articulada ao ensino médio, pois este tipo de educação acaba onerando mais do que uma formação propedêutica nos moldes das que se ofertam no ensino médio público, sobretudo o noturno e, por outro lado, abre ao empresariado a possibilidade de lucrar com a educação do trabalhador. Em resumo, cortar gastos diretos com a educação pública ou mesmo eliminá-los e ainda ceder espaço para a venda da educação faz parte da lógica política do que se chama de Estado mínimo³.

³ Para a lógica neoliberal, dinheiro público deve ser gasto com as necessidades sociais, mas desde que este recurso tenha como destino os bolsos dos empresários. Não esqueçamos, como alertado por Mészáros (2000), o capitalismo não vive sem a proteção do Estado. Como muito bem apontou a pesquisa de Pereira (2015), o Decreto nº 2.208/07 fortaleceu a ins-

Schwartzman (2003) entende que os trabalhadores devem adquirir conhecimentos relevantes, porém adequados às necessidades do mercado de trabalho capitalista, o que resultaria em profissionais mais palpáveis à competição mercadológica. O sociólogo não está sozinho na defesa de uma educação médio-profissionalizante adequada ao que pede o mercado. Várias manifestações públicas oficiais, a exemplo das palavras do Ministro da Educação do governo Fernando Cardoso, Paulo Renato Souza, confirmam a tendência da descaracterização do antigo ensino técnico. O então titular do MEC, por intermédio do sugestivo título *O pós 2º grau*, assim se expressou em matéria publicada no editorial do jornal Folha de São Paulo, de 18 de janeiro de 1996, ano em que a LDB nº 9.394/96 ainda estava em elaboração: “a criação de cursos técnicos de 2º grau no Brasil pretendeu propiciar às classes baixas uma inserção mais rápida e qualificada no mercado de trabalho e estimular uma maior adaptação da mão-de-obra de nível médio às demandas do setor produtivo”.

Muitas críticas foram direcionadas ao Decreto nº 2.208/98, sendo que as mais profundas consideravam-no o triunfar de uma política pública em nome das necessidades do capital e em detrimento da possibilidade da construção de uma escola que poderia se aproximar dos ideais defendidos pelas organizações dos educadores. Mesmo que com distinções entre as pesquisas de Martins (2000), Cêa (2006) e Santos (2007), entre outros pesquisadores alinhados ao compromisso crítico, era comum o entendimento de que tal política representava a adequação da educação profissionalizante às orientações neoliberais. O fato de tal decreto retirar a supervisão do seguimento profissionalizante da alçada do MEC, e direcioná-la para o Ministério do Trabalho (Mtb), demonstra bem como essa medida pretende se alinhar ao que pleiteia o empresariado local. Segundo a compreensão de Martins (2000, p. 80), como “a forma de apresentação da regulamentação de ensino profissional foi autoritária, o conteúdo do decreto 2.208/97 não poderia ser dissonante”.

tauração de espaços privados com finalidades de vender cursos voltados para a qualificação e requalificação do trabalhador. Em alguns casos, com o aporte direto do Estado, visto que foi criado o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), ambos, embora com distinções, são alinhados ao decreto em referência.

A grande crítica em torno desse decreto é, sem dúvida, a proibição da integração; perante, principalmente, essa crítica, o dispositivo não poderia permanecer. E não permaneceu!

O Decreto nº 5.154/04, de 23 de junho de 2004, trouxe a esperada possibilidade de retorno do ensino profissionalizante ser integrado ao ensino médio. O dispositivo legal foi assegurado pelo presidente Lula da Silva (2003-2010) cerca de um ano e meio após tomar posse no executivo federal pela primeira vez. Segundo argumenta Pereira (2015), os embates relacionados a esse retorno reuniram representantes de diferentes orientações político-sociais. Conforme descreve o *Documento-base para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio* (BRASIL, 2007)⁴, as discussões sobre o retorno da integração tiveram início em 2003, quando as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do MEC começaram os primeiros seminários sobre a integração do nível médio com a modalidade de Educação Profissional.

Em 2003, o Ministério da Educação/SEMTEC, organizou dois seminários que foram o marco da discussão da **integração**. O primeiro Seminário Nacional “**Ensino Médio: Construção Política**” que ocorreu em Brasília em maio de 2003, teve como objetivo discutir a realidade do ensino médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino, cujo resultado foi sistematizado no livro: **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. O segundo foi o Seminário Nacional de Educação Profissional “[Educação profissional:] **Concepções, experiências, problemas e propostas**” específico da educação profissional e tecnológica e teve como base de discussão, o documento intitulado: “**Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**”, o resultado dessas discussões foi sistematizado no documento publicado pelo MEC, em 2004, “**Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**” (BRASIL, 2007, p. 6, aspas e grifos do original).

Nesses seminários, principalmente no segundo, conforme continua a descrição do texto oficial, duas concepções de educação profissio-

⁴ Este documento foi assinado por Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos, cuja coordenação editorial coube ao primeiro.

nal foram debatidas: de um lado as propostas presentes no Decreto nº 2.208/97 e, de outro, as proposituras que davam relevo aos princípios da educação tecnológico-politécnica, consagrada posteriormente por intermédio do Decreto nº 5.154/04. O objetivo da integração, conforme registrado nos documentos elaborados pelo MEC a época, como por exemplo o recém citado Documento-Base *Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas* (BRASIL, 2003), era aumentar “a escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador” (BRASIL, 2007, p. 6).

Marise Ramos (2008), ao criticar o segundo decreto, aponta que sua essência resguardava a cisão entre o pensar e o fazer, enquanto que as proposituras relevantes aos princípios da educação tecnológico-politécnica estavam presentes no dispositivo sucessor. Sandra Marinho (2003, p. 202), no entanto, ao analisar o Documento-Base *Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas* indica que “as idéias traduzidas nesse documento reforçam a idéia de reduzir a educação profissional a fins e valores do mercado, ao domínio de métodos e técnicas da produtividade”. A autora acrescenta, ainda, que em tal documento não há nenhuma crítica à expansão mercadológica da educação, haja vista que, do começo ao fim, “o projeto político dos setores ligados ao governo tem como idéia central o compromisso dos profissionais da educação com o ‘projeto desenvolvimentista’” (MARINHO, 2003, p. 201, aspas do original). Nesse documento-base, continua a pesquisadora, foi colocada em prática a tentativa de administração da crise do capitalismo, o que serve de reserva intelectual para as forças econômicas do capital.

Vale registrar que a anulação do decreto anterior significaria ao governo posterior uma demonstração de força junto aos representantes dos setores considerados progressistas da educação. Mas, segundo registra Frigotto, Franco e Ramos (2005a), as forças progressistas não atuavam sozinhas, pois havia o risco de um retrocesso na política educativa. Galdêncio Frigotto, Maria Ciavatta Franco e Marise Ramos, entre outros estudiosos alinhados ao chamado campo da esquerda progressista, colaboraram com a criação do Decreto nº 5.154/04. Esses três autores, para justificar a empreitada, declararam que “a educação

politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade” (FRIGOTTO; FRANCO; RAMOS, 2005a, p. 14).

Na interpretação de Rosemary Dore (2006, p. 15-16), aqueles três autores, ao se desculparem “por terem trabalhado na aplicação de um decreto, o que é uma medida autoritária”, justificaram a atitude alegando que se assim não agissem “as forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso” (FRIGOTTO; FRANCO; RAMOS, 2005b, p. 1090). Além do mais, segundo Dore (2006, p. 344, aspas do original), “a instituição de um decreto, por sua rapidez, evitaria um debate com a sociedade civil e um confronto de forças sociais e políticas, que levariam à derrota da proposta da ‘esquerda progressista’”.

Sobre a polêmica integração, posteriormente Ramos (2008, p. 23) assim se expressou:

hoje, com o Parecer 39/2004 e Resolução 01/2005, para além do decreto 5.154/2004, temos um marco legal que confere aos sistemas a liberdade e a autonomia para implementarem o ensino médio integrado. Porém, deve-se dizer que o parecer e a resolução praticamente reiteraram as diretrizes formuladas sob a égide do Decreto 2.208/97⁵. Paradoxalmente, tem-se duas visões diferentes convivendo na política educacional, quais sejam: aquela subjacente ao Decreto n. 5.154/2004 que discutimos aqui; e aquela que está dentro das diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação profissional, baseada em competências e habilidades, assim como nos princípios de adequação ao mercado de trabalho e de flexibilização do currículo à luz das dinâmicas sócio-produtivas.

Pereira (2015), por seu turno, registrou que, em relação à discussão sobre o impacto do Decreto nº 2.208/97, na educação profissionalizante coexistiam, no interior do governo, três vertentes principais.

⁵ A autora se refere aos “seguintes documentos da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: Pareceres n. 15/1998 e n. 16/1999 e Resoluções n. 03/1998 e n. 04/1999 (BRASIL, 1998a; 1998b; 1999a; 1999b)” (RAMOS, 2008, p. 23).

Esse autor enumera que uma delas pretendia a manutenção do Decreto nº 2.208/97; outra pleiteava a revogação como mote para a criação de uma nova política educacional; e, por fim, a última das três sugeria a revogação do decreto de Fernando Cardoso e a promulgação de um outro que desse conta das necessidades da integração. O saldo dessa disputa é a promulgação do Decreto nº 5.154/04 que, sob a alegação de seus defensores, resguardava o artigo 39º da LDB nº 9.394/96, ou seja, a prerrogativa de que a educação profissional “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996) e, por isso, lutaram por um dispositivo que garantisse tal integração.

O documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2004c) sintetiza o embate que resultou na feitura do segundo decreto. Para o texto oficial, há uma série de problemas causados pelo decreto anterior, sendo a desarticulação entre os dois níveis de ensino e o aligeiramento da formação, por exemplo, apontados como duas das mais graves distorções, o que oficializa a dualidade estrutural da educação. Com esse conjunto de críticas, não é de se espantar a indisfarçável comemoração registrada com o lançamento do novo dispositivo legal. O Decreto 5.154/04 regulamenta quatro artigos da LDB nº 9.394/96, possibilitando algumas alternativas de articulação entre o nível médio e o chamado ensino técnico, sendo a mais comemorada delas o retorno da integração entre o nível e a modalidade que resgata a opção dos estudantes saírem da etapa básica de ensino já com uma qualificação profissional para disputar uma oportunidade no mercado de trabalho capitalista.

Será que esse foi o motivo que levou os integrantes do governo Lula da Silva a fazer ácidas críticas ao Decreto nº 2.208/97, como vimos anteriormente, resultando na publicação do Decreto nº 5.154/04, sem que este dispositivo suspendesse os objetivos das críticas, como por exemplo, os cursos modulados, aligeirados, fragmentados, segmentados, concomitantes e sequenciais, assegurados por aquela normatividade?

Com o que se expôs até aqui, ainda não é possível uma resposta

segura a tal questão. Para que se possa, portanto, encontrar elementos que deixem a comunicação em condições de responder com segurança, aprofundaremos um pouco mais a temática.

O Decreto nº 5.154/04, para os defensores das políticas educativas criadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), permitiu a abertura e o estímulo à formação integrada (no sentido de união entre o nível médio e a modalidade profissionalizante). Todavia, por outro lado, na prática, essa integração requer escolas bem equipadas, com boa estrutura, com laboratórios atualizados, com bibliotecas sortidas quantitativamente e com títulos de boa qualidade, além de professores e demais profissionais preparados e motivados. Soma-se a esse conjunto de garantias, a confirmação de que o financiamento está assegurado, visto que a falta de recursos impossibilita o funcionamento dos cursos integrados. Sem esses necessários elementos, sobretudo o último, a histórica dualidade educativa capitalista de escolas para dirigentes de um lado e dirigidos de outro, bem como a também histórica dicotomia entre formação propedêutica e profissionalizante não é superada pela legislação vigente, mesmo que o texto desse dispositivo escreva, em seu artigo nono, que se revoga o “Decreto nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997” (BRASIL, 2004b, caixa alta do original).

Contudo, apesar do enorme otimismo com a possibilidade da integração, o que se viu logo três dias após a promulgação do festejado decreto, como constatou tempos depois Galdêncio Frigotto, Maria Ciavatta Franco e Marise Ramos (2005b), foi a promoção, pelo mesmo governo, do Programa Escola de Fábrica, consagrando um modelo que se restringe à aprendizagem especificamente profissionalizante. Além disso, como complementam os autores, “passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional” (FRIGOTTO; FRANCO; RAMOS 2005b, p. 1091).

Em essência, o que ocorre no cotidiano escolar, ao contrário de um propositivo discurso favorável ao “novo”, é a ampliação do alcance de uma educação destinada especificamente à profissionalização precoce, uma vez que os jovens – filhos de trabalhadores – agora têm a

sua disposição três distintas possibilidades. Como expressa o 4º artigo do primeiro parágrafo do Decreto nº 5.154/04, a divisão se dará nas seguintes opções: 1) **integração**, ofertada apenas ao estudante que já concluiu o ensino fundamental, isto é, realizar a formação no chamado ensino médio integrado; 2) **concomitância**, oferecida somente aos jovens que tenham concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio – este paralelismo pode ocorrer na mesma escola ou em instituições distintas –, ou seja, cursar o ensino médio concomitante ao profissionalizante; e, 3) **subsequência**, disponibilizada exclusivamente aos jovens-trabalhadores-estudantes que possuam o certificado de conclusão do ensino médio, isto é, frequentar a modalidade profissionalizante posterior a esse nível.

Mesmo sem todos os elementos suficientes para que se possa responder a pergunta levantada anteriormente, pode-se adiantar que o decreto do governo de Lula da Silva não resolve o problema da dicotomia educativa. Embora tenha criticado severamente a dualidade oficializada pelo dispositivo anterior, a normatividade sucessora mantém a possibilidade de separação entre os dois níveis de ensino. Em uma expressão: permanece a opção de oferta dos cursos desintegrados, como visto acima na terceira opção. A questão da fragmentação e do aligeiramento também não é solucionada pelo Decreto nº 5.154/04; mesmo com a severidade das necessárias críticas dos criadores deste dispositivo aos cursos modulados e aligeirados, oficializados pelo documento anterior, continua possível a oferta de cursos de curta duração. Isto é, o aligeiramento proporcionado pela fragmentação modular continua intocado na norma sucessora.

Não é oneroso destacar que o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 39/04, reconheceu na modalidade de educação profissional a forma integrada com curso, matrícula e conclusão únicos, porém estabeleceu que os conteúdos do ensino médio e da educação profissional são de naturezas distintas (BRASIL, 2004b). Disso decorre que o chamado currículo integrado torna-se dicotômico ao ser organizado com base em concepções educacionais distintas, sejam elas de formação para a chamada cidadania, para o dito mundo do trabalho, para o exercício intelectual ou para a prática profissional de chão de

fábrica, não resolvendo, portanto, a separação entre a formação geral e a almejada formação técnica, propalada por intermédio dos defensores do Decreto nº 5.154/04.

Mais que isso! Apesar das muitas críticas apresentadas – repetimos: justas – ao Decreto nº 2.208/97 pelos intelectuais do MEC que ajudaram a elaborar o documento sucessor, tal norma concorda com o que critica. O texto oficial que felicita a chegada do novo dispositivo confirma, como já determinara a LDB nº 9.394/96, que o “Estado não é o único responsável pela execução da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2004c, p. 27). Além disso, ao que se refere à entrada da chamada sociedade civil como provedora da educação dos trabalhadores, os que defendem o novo dispositivo acabam por resguardar a normatividade anterior. Observemos como se expressa o documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2004c, p. 7, grifo nosso) sobre a entrada em cena do chamado terceiro setor:

no presente, não há dúvidas de que a reforma durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) vem desencadeando mudanças estruturais, provocando a entrada de **novos** protagonistas, como: sindicatos, associações não-governamentais, bem como redefinindo responsabilidades no campo da gestão e do financiamento da educação profissional e tecnológica.

Há aqui certa conivência com as consagradas Parcerias Público-Privadas (PPP); não poderia ser diferente, visto que os dois governos são comprometidos – cada um a seu modo – com as políticas neoliberais defensoras desse tipo de arranjo entre o dinheiro público e a gestão privada. Tal concordância com as orientações neoliberais pode-se comprovar, como documenta Silva (2016), no fato de que, enquanto o Decreto nº 2.208/97 esclarece os objetivos definidores para a chamada educação profissionalizante e sua estrutura organizacional, o documento posterior não menciona o objetivo dessa modalidade, restringindo-se a diferenciar, em seu artigo 1º, a formação inicial e continuada da dita educação profissional técnica de nível médio e da educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Hoje, comprova-se como

os recursos públicos estão sendo escoados, sob amparo legal, para os cofres privados por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), assegurado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. O próprio Frigotto (2014, p. 1), em matéria veiculada pelo jornal eletrônico portal UOL, declarou que o Pronatec “reedita programas do passado e virou um caça-níquel para universidades privadas que não têm nenhuma tradição em cursos técnicos, mas que percebem uma forma de ganhar dinheiro”.

A pesquisa de Maria Aline da Silva (2016) estudou as coincidências e dissidências entre os dois decretos. A autora concorda com aquele grupo de investigações que entende ser a impossibilidade de integração, registrada no primeiro decreto e recuperada pelo segundo, a grande diferença entre os dois⁶. Não obstante, Silva (2016) encontra outras importantes proximidades entre os dois dispositivos, sendo as duas similitudes que mais interessam para a presente exposição as que se referem, por um lado, aos indicativos de crescimento dessa modalidade e, por outro, às afinidades que ambas as normatividades trazem com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, fruto da *Conferência Mundial de Educação para Todos*⁷.

Com relação à primeira proximidade, a pesquisadora explica que no ano de 2001, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) começou a disponibilizar números da chamada educação profissional, o total de matrículas dessa modalidade somava 462.258 estudantes, distribuídos da seguinte maneira: 231.736 (50,1%) no setor público e 230.522 (49,9%) na esfera privada, conforme se pode observar no gráfico abaixo. Quando se comparam os números de 2001 com os que se encontram em 2014, a evolução numérica nas matrículas em termos absolutos e percentuais é evidente. No entanto, é na esfera empresarial que o crescimento chama mais a atenção; neste último ano, o total de matrículas privadas pula para 956.765 (54,9%), já a quantidade de matriculados na esfera pública sal-

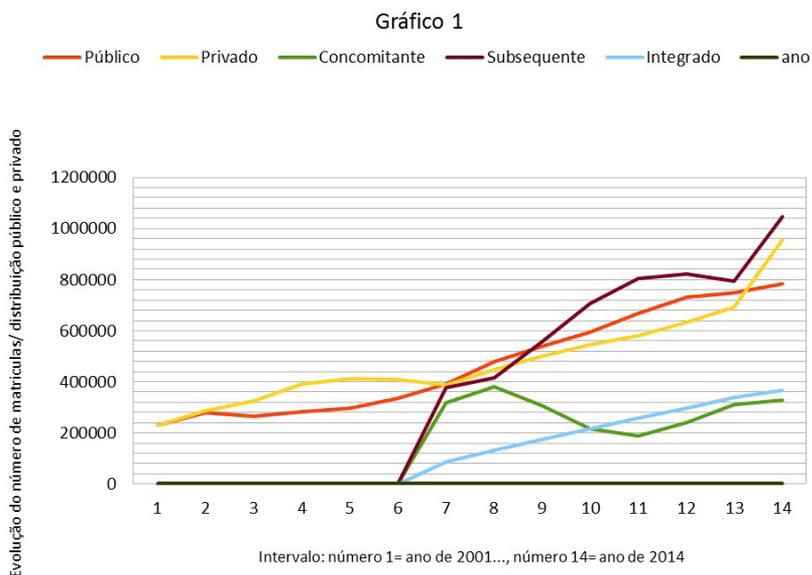
⁶ A exemplo de Cêa (2006), Santos (2007), entre outros autores.

⁷ Silva (2016, p. 125) esclarece que “esse é o primeiro documento produzido em torno da educação durante o processo reformista da década de 1990, constituindo-se a base para todos os outros documentos produzidos nos sucessivos eventos internacionais e/ou nacionais em prol da Educação para Todos, promovidos pela ONU/UNESCO e pelo Banco Mundial”.

ta para 784.763 (45,1%). Isto é, enquanto os empresários comemoram um acréscimo percentual de 5,0%, o campo estatal assume este mesmo percentual de decréscimo.

Entretanto, é no modo de articulação subsequente – fator mais criticado no primeiro decreto, mas que se mantém no segundo – que o empresariado festeja a (re)vogação do criticado Decreto nº 2.208/97. A manutenção da subsequência confirma, com efeito, o *modus operandi* da atrasada elite brasileira, ou seja, renovar pelo retrocesso. Como se pode verificar no gráfico 1, no ano de 2007, quando o INEP (2015) começa a divulgar seus dados considerando a divisão da modalidade profissionalizante entre Concomitância, Subsequência e Integração, o modo subsequente registrava 376.612 matrículas, divididas entre público e privado respectivamente da seguinte maneira: 160.414 (42,6%) e 216.198 (57,4%). Já em 2014, o modo subsequente passou a marcar 1.046.044 matriculados, com a esfera estatal ficando com 331.756 (31,8%) e o campo empresarial abocanhando 714.288 (68,2%). Para a alegria de Simon Schwartzman e dos que defendem a venda de uma formação aligeirada e fragmentada aos trabalhadores e seus filhos, o acréscimo percentual das matrículas na alçada privada foi maior do que o dobro.

O gráfico 1, abaixo, foi montado pelo autor a partir de dados do Censo da Educação Básica coletados pelo INEP no intervalo de 2001 a 2014. Nele pode-se observar a variação do número de matrículas na educação profissionalizante. O gráfico foi montado pelo autor a partir de dados do Censo da Educação Básica coletado pelo INEP no intervalo de 2001 a 2014.



A tematização crítica em torno desses dois dispositivos deixa a presente exposição em condições de inferir o seguinte: quando as reformulações das políticas públicas se voltam para a escola, especificamente, aquela que se destina a profissionalizar os trabalhadores e seus filhos, revigora-se, independente de seu tempo histórico, duas concepções articuladas à mesma matriz ideológica. Se por um lado, no plano do discurso, há a defesa de uma “melhor” qualificação/requalificação profissional, assim como a inculcação de que o indivíduo é o maior responsável pelo seu sucesso e/ou fracasso, por outro lado, as medidas que são efetivadas visam, no plano prático, garantir uma melhor adequação do aparato educativo aos imperativos do mercado.

Notas Conclusivas

Agora já temos elementos mais seguros para aprofundar uma resposta sobre o essencial motivo pelo qual o Decreto nº 5.154/04 não revoga realmente o Decreto nº 2.208/97. O fato concreto de que os cursos modulados, aligeirados, fragmentados, segmentados, concomitantes e sequenciais são mais baratos para a iniciativa privada, assegura para os

empresários, como já apontara Simon Schwartzman (2003), esse *nicho de mercado*. Esse sim é o verdadeiro motivo pelo qual não houve revogação, embora isso seja dito no texto oficial e repetido pelos intelectuais alinhados ao MEC.

A proteção ao aparato privado, presente nas duas normatividades, ajuda a comprovar já a outra coincidência apontada por Silva (2016), ou seja, que o Estado mínimo defendido pelos neoliberais é, na realidade, um Estado que protege e garante o lucro para o capital. Fato que se confirma nos dois dispositivos analisados, visto que ambos reproduzem as orientações das agências internacionais, independente do fato de que seus elaboradores e/ou defensores sejam alinhados às tendências políticas progressistas ou conservadoras. Segundo a autora, “de uma forma geral, o que se pode averiguar é que tanto os decretos analisados quanto o documento Declaração Mundial de Educação para Todos são permeados por premissas mercadológicas” (SILVA, 2016, p. 126).

Para a pesquisadora, na declaração, bem como nos dois decretos, além da educação ser projetada como um braço formador para atender as necessidades do mercado de trabalho capitalista, há a defesa da chamada educação continuada como receita para resolver o problema da qualificação/requalificação e do desemprego. Sobre esse fato, vale o registro de que na Sinopse Estatística da Educação Básica, divulgada pelo INEP em 2015, aparece a nomenclatura curso FIC para designar os cursos de Formação Inicial e Continuada, cuja oferta é majoritária nas faculdades privadas, como delatou Frigotto acima.

Esse debate leva-nos a indicar que a política educacional, sobretudo a que se refere à profissionalização dos jovens trabalhadores, cria ações que são apresentadas como capazes de solucionar os diversos problemas de formação, de profissionalização e até de desemprego dos estratos sociais mais precarizados; porém, ao seguirem as orientações dos organismos internacionais⁸, procuram novos elementos que atendam a uma suposta inovação, mas que no fundo conservam o seu essencial: “ser uma política permeada por um viés neoliberal e voltada para as

⁸ Vale pontuar que o governo brasileiro lança o Movimento Todos Pela Educação, com respaldo oficial no Decreto nº 6.094/07.

necessidades mercadológicas imediatas”⁹ (SILVA, 2016, p. 138).

Em síntese. Após o Decreto nº 5.145/04 ser promulgado, fica aberta, decerto, a possibilidade do retorno da integração entre o nível médio e a modalidade profissionalizante. Entretanto, o aligeiramento e a fragmentação, entre outras questões severamente criticadas no texto do Decreto nº 2.208/97, permanecem no dispositivo que o sucede; ademais, a nova legislação não impediu a desintegração. O que se efetivou na prática foi uma espécie de “pode tudo”: integração que pode se dar em uma mesma instituição e desintegração em dois momentos distintos. No primeiro tipo dessa desintegração, o jovem precisa terminar o ensino médio em uma escola e, depois de concluí-lo, cursar o profissionalizante na mesma instituição ou em outra – também chamado de pós-médio. Já no segundo tipo, o jovem-trabalhador-estudante precisa fazer o ensino médio em uma escola e ao mesmo tempo – de modo concomitante – cursar o profissionalizante em outra, ou na mesma instituição, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Para que esse paralelismo seja possível, o estudante terá que utilizar dois expedientes do seu dia, o que se torna inviável para os frequentadores que precisam estudar e trabalhar ao mesmo tempo, como é o caso da maior parcela da clientela que busca a profissionalização precoce.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília:

⁹ Frigotto, Franco e Ramos (2005b, p. 1090), ao analisarem as contradições envolvidas na elaboração do Decreto nº 5.154/04, indagaram a existência de uma “(des)integração da educação básica e profissional” que seria, na verdade, “mudanças que conservam”. Sendo assim, adiantaram esse novo conservador, citado aqui por Silva.

MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004a. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 39/04**. Aplicação do Decreto Nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília: 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf. Acesso em: 27 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2004c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 27 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Programa de Expansão da Educação Profissional. **Educação Profissional: concepções, experiências e propostas**. Anais do Seminário Educação Profissional: concepções, experiências e propostas. Brasília: 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2016.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. In: **29ª Reunião anual da Anped**. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu: ANPEd, 2006.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 set. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Pronatec é um caça-níquel para redes privadas**. São Paulo: 2014. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/06/30/pronatec-e-um-caca-niquel-para-redes-privadas-diz-especialistas.htm>. Acesso em: 27 jul. 2016.

FRIGOTTO, G.; FRANCO, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto Nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2005a.

FRIGOTTO, G.; FRANCO, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.087-1.113, out. 2005b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica** [de 2001 a 2015]. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2016.

MARINHO, Sandra. Para onde aponta a política educacional do governo Lula?: Elementos para uma análise do programa nacional de qualificação social e profissional. In: JIMENEZ, Susana. V.; RABELO, Jackeline (Orgs.). **Trabalho, educação e luta de classe**: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza: Brasil Tropical, 2003. p. 195-204.

MARTINS, Marcos. F. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou

submissão? Campinas: Autores Associados, 2000.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Outubro**-Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n. 4. 2000.

PEREIRA, George Amaral. **Formação de professores para a educação profissionalizante no Estado Ceará**: críticas à pedagogia do empreendedorismo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central e Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – UECE/FECLESC/FAFIDAM. Quixadá/CE, 2015.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pd. Acesso em: 26 jul. 2016.

SANTOS, Deribaldo. **Graduação tecnológica no Brasil**: crítica à expansão do Ensino Superior Não Universitário. Curitiba: CRV, 2012.

SANTOS, Deribaldo. Políticas Públicas Neoliberais para o Ensino Profissional: como fica o CEFET/CE? In: JIMENEZ, Suzana Vasconcelos; SILVA, Marcus F. Alexandre da (Orgs.). **Políticas Públicas e Reprodução do Capital**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 101-124.

SCHWARTZMAN, Simon. Os cursos sequenciais em boa hora. Tudo a ler NECAD/CED/UECE, Fortaleza, n. 4, n. 13, p. 4, jan./fev./mar. 2003.

SILVA, Maria Aline da. **Educação profissionalizante, movimento de educação para todos, decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04**: as coincidências esperadas. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2016.

PARTE III

QUESTÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO

ALFABETIZAÇÃO E ESCRITA FORMAL: CONSEQUÊNCIAS DO APOIO NA ORALIDADE E DAS REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS

Iveuta Abreu Lopes
 Bruna Rodrigues da Silva Neres

A escola brasileira tem enfrentado desafios de naturezas diversas e, dentre esses desafios, talvez o mais complexo seja o de tornar suas crianças leitoras e escritoras competentes e com autonomia para atuar em uma sociedade letrada. Ao pensar na meta de ensinar o aluno a ler e a escrever, a escola leva em conta o caminho que deverá seguir para proporcionar-lhe essa conquista.

Quando se pensa em alfabetização, alguns questionamentos vêm à tona acerca desse processo e se busca entender as razões por que ele não atinge os resultados esperados, no Brasil. Como bem diz Cagliari (1998, p. 34), “[...] ninguém alfabetiza só com metodologia ou psicologia ou com linguística”, um conjunto de elementos está envolvido nesse processo e precisa ser resgatado e o trabalho do professor requer consciência das contribuições do seu fazer e da sua ação.

Assim, neste artigo, são discutidas questões relacionadas à alfabetização e às habilidades de ler e de escrever adquiridas na escola.

Mais especificamente, com o objetivo de discutir e categorizar os tipos de erros mais recorrentes na escrita dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, etapa em que o processo de alfabetização já deve estar consolidado no percurso escolar dos alunos.

Com esse entendimento, e seguindo a categorização de erros de escrita proposta por Zorzi (1998), formulamos o seguinte questionamento, como forma de estabelecer um norte para a investigação proposta: dentre os tipos de erros de escrita quais os mais recorrentes nas produções dos alunos do 4º ano do ensino fundamental, de uma escola pública de Teresina, capital do estado do Piauí?

Para a realização da presente investigação, foi selecionada uma turma de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Teresina- PI, na qual estuda um total de 29 alunos, entre 9 e 11 anos de idade. Os dados foram coletados para análise a partir de atividades de escrita, mais especificamente, de produções de textos realizadas pelos alunos, em atividades que seguiram o percurso natural e regular da agenda da professora da sala, auxiliada pela pesquisadora no direcionamento específico da coleta de dados. Para os fins de análises, foram selecionados 29 textos produzidos pelos alunos.

A relevância desta pesquisa está em dar subsídios a outros tantos pesquisadores e professores que também tenham esse mesmo objeto de estudo como foco, uma vez que compreender os fenômenos que envolvem o processo educacional é tarefa que envolve profícua pesquisa.

Caminhos da alfabetização: a leitura, a escrita e o erro

Em torno do processo de alfabetização, no Brasil, gira uma imensa discussão sobre métodos, caminhos e conceitos. Em 1958 ainda se defendia o conceito de analfabeto como aquele que não sabia ler ou escrever e essa definição atingia grande parte da população brasileira. Tempos depois, esse conceito foi substituído pelo de analfabeto funcional, que conforme Bortoni-Ricardo (2006), é o indivíduo que não possui habilidade para fazer uso da leitura e da escrita para atender às demandas sociais e se desenvolver no âmbito profissional.

Desde então, o termo alfabetização assumiu outra conotação que, no dizer de Soares (2008, p. 119), é um instrumento para exercício da cidadania que vai além da habilidade de codificar e decodificar palavras, mas refere-se a “um ato de reflexão, de criação, de construção e de libertação”. Essa perspectiva de alfabetização prevê que o aluno é o sujeito capaz de compreender e fazer uso da escrita para cumprir funções e papéis sociais.

Uma outra questão a discutir nesse contexto diz respeito às estratégias para implementar as ações de alfabetizar. Neste sentido, Cagliari (1998), considera que o cerne do ensino está em partir da leitura para ensinar as relações entre as letras e os sons do sistema ortográfico. O autor aponta esse exemplo ilustrativo para mostrar que

as crianças constroem hipóteses sobre as regras de decifração da escrita, a partir de palavras já escritas[...] é fundamental deixar as crianças partirem da observação da própria fala para construírem com a ajuda de um professor mediador listas de palavras que tenham no início, no meio ou no fim sons iguais(ou semelhantes). A seguir o professor escreveria essas palavras na lousa e, a partir de um estudo coletivo, todos chegariam às regras de decifração dessas palavras (CAGLIARI, 1999, p. 117).

Em virtude disso, os estudiosos afirmam que é natural que ao se partir da escrita para se aprender a ler, geralmente se esbarre nas dúvidas causadas pela grafia de algumas palavras, uma vez que a ortografia apresenta algumas particularidades na relação entre fonema e grafema.

Conforme os postulados de Ferreiro e Teberosky (1989), na teoria da psicogênese da língua escrita, todas as crianças passam por etapas e níveis progressivos de conhecimento até alcançar uma elaboração mais complexa do sistema alfabético. Essa elaboração se amplia na medida em que a criança mantém contato com o meio e com o material escrito pertencente ao seu universo social.

O sistema de escrita do português possui representações silábicas e uma escrita alfabética com consoantes e vogais que representam os fonemas. Isso significa no dizer de Faraco (2012, p.56) que ela é uma “escrita de base fonológica, ou seja, toma como referência uma repre-

sentação abstrata da articulação sonora da língua e não propriamente sua pronúncia”.

Acerca dos estudos sobre a aquisição do sistema ortográfico, Barrera (2003, p.40), menciona a classificação de Meireles e Correa (2005), que dividiram em três grupos o aprendizado da ortografia, são eles “competências cognitivas e aprendizagem da ortografia; desenvolvimento da escrita em contextos ortográficos específicos; conhecimento da ortografia pela análise dos erros ortográficos”.

No primeiro grupo, estão as competências cognitivas que dão ênfase a aspectos particulares da própria língua e podem ser facilitadas através da reflexão dos sons da fala, a fim de promover uma reflexão linguística que possibilite esse aprendizado da ortografia. O segundo grupo mencionado envolve o processo de aquisição das regras, investigando a mudança de fases de escrita das crianças para uma fase seguinte e analisando a maneira como a criança lida com as arbitrariedades do sistema ortográfico de não haver correspondência total entre as letras e os sons. O terceiro grupo preocupa-se em categorizar, através de uma análise detalhada, os erros de escrita das crianças, de modo a considerar que quanto mais a criança tem contato com a escrita e avança em séries, mais ela amplia o domínio de algumas regras ortográficas, é o que apontam os estudos de Zorzi (1998) que, ao comparar o desempenho das crianças na escrita verificou que a cada série os percentuais de erro por aluno apresentavam redução em relação à série anterior.

O processo de aprendizado da leitura e da escrita requer da criança conhecimentos prévios e formais sobre o código alfabético, sobretudo no momento da escrita exige-se um conhecimento que se destaca dentre os demais, o domínio do sistema ortográfico.

Inicialmente, as crianças em processo de aprendizado da leitura e da escrita ainda estão levantando suas hipóteses sobre como devem agir frente a situações de leitura ou escrita, ou seja, estão progredindo nos quatro níveis de escrita, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético como postulado por Ferreiro e Teberosky (1989). Durante esse progresso nos níveis de escrita, é natural que a criança produza um erro hipotético que acompanha essa iniciação ao mundo da escrita até sua apreensão e compreensão das regras do código linguístico.

Esse processo é natural em crianças que estão construindo o conhecimento sobre a escrita, todavia comumente se observa que alunos que estão em período escolar após a alfabetização ainda se utilizam, para escrever, de hipóteses levantadas a partir do conhecimento que já têm da própria escrita, ou mesmo por relações com a oralidade. Assim, em vez de avançar para o nível ortográfico, as crianças permanecem por um longo período escolar na hipótese alfabética, ou seja, continuam fazendo a representação escrita de uma letra para cada fonema percebido sonoramente.

Nessa perspectiva, entende-se que o erro é um caminho, uma hipótese fundada em um conhecimento prévio do aluno respaldado ou na própria escrita ou na fala e isso significa que o erro não é uma anomalia sem motivação, mas tem uma origem fundada em uma causa particular. Portanto, para que o professor tenha resultados proveitosos e veja o progresso no registro ortográfico da criança é preciso compreender o momento de construção ortográfica pelo qual cada aluno passa e ser sensível aos erros peculiares e aos erros mais generalizados dos alunos. E é nesse sentido que, na seção seguinte, apresentaremos alguns dos fundamentos postulados por Zorzi (1998), sobre os tipos de erros ortográficos por ele categorizados.

Categorizações de erros de escrita

Dentre os estudiosos que desenvolveram pesquisas sobre o aprendizado da ortografia estão, por exemplo, Cagliari (2003) e Zorzi (1998), pesquisadores que, também, buscaram compreender os erros das crianças e os categorizaram. Desse modo, elegeu-se o critério de classificação de Zorzi (1998), para nortear os procedimentos de análise e discussão de resultados dessas análises, no presente estudo.

No que se refere aos erros específicos e duradouros e aos generalizados e passageiros, Zorzi (1998), desenvolveu uma pesquisa em uma escola de São Paulo e verificou que há vários tipos de erros, alguns são mais particulares que perduram por um longo tempo e se distinguem dos passageiros e gerais, por serem gerados pela reflexão e tentativa

do aluno em acertar algo que ainda não sabe e não está elaborado. O primeiro deles pode ser reflexo de algum problema de aprendizagem, ou distúrbio que precisa do acompanhamento de um profissional da área para detectar e diagnosticar o problema para intervir da forma adequada.

As categorias de erros de escrita propostas por Zorzi (1998) foram:

a) Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade: dizem respeito aos casos de alteração na escrita ocasionados pela influência da fala. É o que ocorre com os verbos: *trabalhar- traba- liar e dormir- durmi*.

b) Alterações ou erros decorrentes das possibilidades de representações múltiplas: decorrem da confusão que os alunos fazem ao escrever, em virtude das várias representações gráficas de um som. Como ocorre com o fonema /s/ que pode ser escrito com várias letras, como *salada, cimento, pedaço, nasça, explicar, nariz*. Nesse caso, se enquadram também os casos em que se substitui o ç por s, o que causa alteração do som, como em *começar* por *comesar*.

No presente estudo, decidiu-se por situar as discussões nas duas categorias acima mencionadas por serem as alterações mais recorrentes pelos alunos, nessa pesquisa. No entanto, o autor segue a sua categorização observando outros erros como, omissão de letras, alterações categorizadas por junção ou separação, alterações decorrentes de confusão entre as terminações 'am' e 'ão', generalização de regras, alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, acréscimo de letras, letras parecidas, inversão de letras e outras, que não serão tratadas nesta discussão uma vez que nos concentraremos apenas naqueles relacionados nos itens *a* e *b*, por serem aqueles que revelaram, conforme mencionado, maiores recorrências nas análises dos dados da pesquisa.

Os erros de escrita revelados nas produções textuais

Em um estudo que desenvolveu em uma escola de São Paulo, Zorzi (1998) verificou que os erros verificados na escrita das crianças são reflexo da aprendizagem, pois alguns deles são mais frequentes e revelam ser as primeiras hipóteses que posteriormente serão resolvidas e se tornarão conhecimentos concretos sobre a língua.

Tomando os estudos e os postulados de Zorzi (op.cit) como parâmetro no que se refere à classificação de erros por ele utilizada, desenvolveu-se o presente estudo aplicando-se atividades em sala de aula concernentes a produções textuais elaboradas pelos alunos, sob a orientação regular da professora da sala em questão, como uma estratégia de investigação que pudesse desvelar os meios para se promover uma compreensão mais teórica que justificasse a ocorrência do erro no processo de pós-alfabetização.

Após a aplicação dos instrumentais de coleta de dados, as análises deles decorrentes apontaram que, dentre os erros encontrados nas produções textuais desses alunos, destacaram-se aqueles decorrentes de:

a) Apoio na oralidade:

Os resultados das análises dos dados coletados dão conta de que o apoio na oralidade é um dos erros mais frequentes dentre aqueles encontrados nas produções textuais dos alunos, com 173 ocorrências nos 29 textos analisados, perfazendo total que corresponde a 31.25% dos erros verificados nesses textos.

Os valores indicam ser um dos erros mais encontrados na produção dos alunos porque a ele está subjacente a reflexão que a criança faz da própria fala, revelando uma escrita fonética, baseada na linguagem oral e em hipóteses que a criança cria da sua língua, baseada em uma experiência prévia.

Dentre as ocorrências verificadas, algumas foram organizadas na tabela demonstrativa a seguir.

Tabela 1:

Erros decorrentes de apoio na oralidade

	Variação		Variação
Veiz	<i>Veiz</i>	Mãe	<i>Mai</i>
Feijão	<i>Fejão</i>	Muito	<i>Muitu</i>
Traz	<i>Traiz</i>	Acordar	<i>Acorda</i>
Derrubou	<i>Derubo</i>	Homem	<i>Ome</i>

Fonte: Retirado da produção textual dos alunos

Na amostra dos textos analisados, observam-se algumas das ocorrências em destaque, como em: *veiz*, *fejão*, *mai*, *ome*. Dentre essas palavras, alguns casos foram classificados como outros tipos de erros além de apoio na oralidade, como em *ome*, tem-se uma omissão da letra *h* e em *fejão* tem-se a omissão da letra *i* que ocorre no ditongo *ei*. Na palavra *veiz*, há também a ocorrência do acréscimo da letra *i*, pois ocorre uma ditongação.

Em alguns dos textos analisados, também foram verificadas marcas na oralidade, como: Neve-*Nevi*; pediu - *pidiu*; para o - *pru*; espelho - *ispelho*; fez - *feiz*; envenenada - *im venenada*; desmaiou - *dis manhou*; príncipe - *primsipi*. Esses casos de escrita revelam situações prementes na maior parte dos textos das crianças e se baseiam inequivocamente em traços da oralidade.

Como verificável nas palavras “*dis manhou*” e “*im venenada*” o apoio na oralidade também pode ser a causa de outros tipos de erros, uma vez que estão vinculados aos problemas gerados pela confusão entre ortografia e som.

Os resultados de maior ocorrência da influência da oralidade na escrita refletem o não esclarecimento por parte dos alunos de que a escrita tem suas particularidades e, apesar de ter semelhança e estreita relação com a linguagem oral como defendem alguns estudiosos, é preciso deixar claro aos alunos que a escrita é um sistema de representação e não de transcrição da fala, como bem pontua Zorzi (1998).

Em virtude disso, é fundamental que em sala de aula, o professor

orienta a criança a perceber as relações estreitas entre fala e escrita e suas distinções e particularidades, pois como postulam alguns estudiosos, o trabalho com a fala é um facilitador no processo do aprendizado da leitura e da escrita nas séries iniciais, de modo a permitir ao aluno refletir sobre o sistema linguístico e construir suas hipóteses, todavia é preciso deixar claro, também, aos alunos de pós-alfabetização, que a escrita não é representação fiel da fala.

No decorrer da análise dos textos foram verificadas muitas ocorrências de difíceis categorizações, pois geraram dúvida se deveriam ser incluídas em um grupo ou em outro. Em virtude disso, concluiu-se pelas explicações de Zorzi (1998) no que se refere à influência da oralidade na geração de outros erros. Assinala o autor que essa categoria de apoio na oralidade é um grande grupo que abriga outros tipos de erros, pois é em função dessa análise da fala que a criança acaba omitindo letras, acrescentando letras, trocando surdas por sonoras e cometendo outros tipos de erros.

Ainda nesse quesito referente ao apoio na oralidade não se pode deixar de mencionar a variação linguística que pode também refletir na produção escrita, uma vez que, havendo a variação na fala, tendenciosamente resquícios dessa fala podem refletir na escrita das crianças imersas nesse processo.

A monotongação, em particular, foi um dos fenômenos mais recorrentes dentre os casos de erros de escrita por influência na oralidade. Para Câmara Jr. (1979), ela consiste em uma mudança fonética ocasionada pela substituição de um ditongo por apenas uma vogal, como em *ei*, *ai*, *ou*, verificadas nas palavras *feijão* (feijão), *dexar* (deixar), *apaxionado* (apaixonado), *brasileiro* (brasileiro), *vassora* (vassoura), extraídas dos textos das crianças.

Além do fenômeno da monotongação, outro caso verificado no *corpus* desta pesquisa foi o da ditongação, que é uma alteração fonética que transforma uma vogal em um ditongo. Conforme os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre a ditongação e monotongação da fala das pessoas naturais de Fortaleza, Aragão (1996), aponta resultados sobre as ocorrências verificadas nos casos de monotongação e ditongação que também se evidenciaram nos dados desta pesquisa. As evidências

acerca do fenômeno da monotongação são que quanto maior o número de sílabas de uma palavra, maior é sua possibilidade de ocorrer, assim como quando as letras *r*, *x* e *j* aparecem em posição posterior a esses ditongos, há uma tendência a ser grafada como uma letra simples, em vez do ditongo.

A seguir, o segundo tipo de erro mais evidenciado na produção dos alunos.

b) Representações múltiplas

As representações múltiplas também foram verificadas com bastante frequência nas produções dos alunos, com um total de 94 ocorrências nos textos das crianças, equivalentes a 16,54% dos erros verificados.

Essas variações se justificam em virtude da instabilidade que há na língua portuguesa ao se tratar da correspondência entre letra e som, ou seja, um som pode ser representado por várias letras e *vice-versa*, por isso pode ser representado de formas múltiplas. Essa relação não-biunívoca entre sons e letras traz confusão para as crianças que estão construindo a compreensão do sistema de escrita pois, nesse estágio, eles hipotetizam que há uma forma única de representar letras e sons.

Na pesquisa desenvolvida por Zorzi (1998), dentre as ocorrências de erros, a maior porcentagem verificada era de representações múltiplas com 47.5%. Haja vista, a alta porcentagem de casos encontrados, o autor faz menção aos tipos de letras e fonemas que permitem essas variadas maneiras de representação. Algumas dessas múltiplas representações ocorrem em palavras que têm letras com o som **/s/** que pode ser grafado com (s, ss, c, ç, sc, sc, x, z), o som **/z/**, (z, s, x), o som **/k/**, que representa as letras (c, q, k). Assim como também se verificam essas representações em palavras com as letras **m** e **n** em final de sílaba, o uso das letras **r**, **g** e por fim a letra **c** para escrever os sons (/k/ e /s/) (ZORZI, 1998).

Em virtude dessas várias formas de representar letras e fonemas, entende-se a dificuldade dos alunos em fazer escolha por uma única grafia dentre as tantas possibilidades de representação que veem quando se deparam com seus atos de escrita. São essas escolhas que, às vezes,

acontecem inadequadamente e geram erros de tipos variados e de alta incidência.

Tabela 2:
Erros decorrentes de representações múltiplas

	Varição		Varição
Mesa	<i>Meza</i>	Feliz	<i>Felis</i>
Encontrar	<i>Emcomtra</i>	Chegar	<i>Xega</i>
Passamos	<i>Paceamos</i>	Céu	<i>Seu</i>
Tem	<i>Tem</i>	Vento	<i>Vemto</i>
Sentou	<i>Centou</i>	Mais	<i>Maiz</i>
Chapeuzinho	<i>Xapeuzinho</i>	Machucou	<i>Maxucou</i>

Fonte: Retirado da produção textual dos alunos

Os tipos de erros por representações múltiplas revelam que as crianças em questão já têm um nível de consciência fonêmica significativo, uma vez que já estabelecem a relação entre os sons de cada letra e demonstram entender os fonemas que uma grafia pode representar, todavia tiveram dúvida quanto à grafia em decorrência dessas variadas realizações e possibilidades.

Dentre as ocorrências verificadas, os dados analisados revelam que os maiores problemas foram verificados em relação ao fonema /s/ em função das suas várias possibilidades de grafia. O que se pode verificar é que os alunos compreendem que há uma grande variedade de letras para grafar esse som, todavia, no momento da escrita surge uma dúvida que os impele a escolher uma opção de letra dentre as aceitáveis para representar esse fonema.

As ocorrências de erros por representações múltiplas aconteceram na grafia das letras em função dos seus sons. Dentre os casos de erros na grafia estão as confusões com o fonema /s/ que foi o caso mais verificado com 21,1%, em seguida o fonema /z/ com 17,4%, seguido do fonema /k/ com 10,0%, e 9,1% dos erros foram com o fonema que pode ser representado com as letras *x* e *ch* e com 8,2% do fonema que

pode ser representado pelas letras *j* e *g*.

Dentre os casos de erros nas grafias das letras em função do som foram quantificadas 37 palavras, nas quais 10,0% ocorreram com a letra *r* em diferentes posições na palavra, 4,58% com a letra *g* quando em posição aproximada de algumas letras, a letra *c* com 7,3 % e as letras *m* e *n* com 11,9% das ocorrências.

Ao grafar as nasais <*m*> e <*n*> as crianças também pareceram ter dúvidas. Um grupo ficou categorizado no erro por omissões das letras *m* e *n* quando em final de sílaba, ou não marcaram com nenhum símbolo ou marcaram com o til, e o outro grupo foi categorizado no caso de representações múltiplas em que se verificou que as crianças entendiam que os sons nasais podem ser marcados ou pelas letras *m* e *n* ou pelo til, por isso fizeram a substituição de uma pela outra, uma vez que não são distintivas quando em posição nasal, mas pertencem à mesma natureza fonológica.

Pela ortografia, as letras *m* e *n* podem ser usadas para grafar o final de sílabas nasais, todavia há um fator restritivo que determina que, quando o *p* ou *b* aparecem na sílaba seguinte, o aceitável é que se use apenas *m*, o que elimina a possibilidade do uso inadequado do *n* em algumas situações. Caso o aluno domine essa regra, haverá menor índice de erro e gerará a compreensão de que nem todos os casos da escrita estão estreitamente ligados a questões sonoras, ou fonológicas, mas algumas são regras contextuais e mais complexas.

Considerações finais

Tendo em vista o objetivo proposto de discutir e categorizar os tipos de erros mais recorrentes na escrita dos alunos que estão cursando o 4º ano do Ensino Fundamental, o resultado desta pesquisa aponta que dentre as categorizações formuladas por Zorzi (1998), as mais recorrentes na análise dos dados coletados foram os erros ocasionados por apoio na oralidade com 31,25% dos casos e os erros por representações múltiplas com 16,54% dos casos. A partir desse resultado, concluiu-se que nessa etapa da vida escolar, os alunos, apesar de

alfabetizados, ainda estão se apropriando das convenções da linguagem escrita e ainda escrevem de forma hipotética, pois nem todos dominam as regras ortográficas, mas se apoiam no som que percebem das palavras para grafá-las.

Conforme postulado por Zorzi (1998), também apreende-se que os erros são motivados e não arbitrários, de modo que têm uma relação direta com o conhecimento que os alunos já têm sobre as estruturas linguísticas, de modo que servirão de base para que compreendam algumas questões da escrita que ainda não dominam.

Nesse sentido, esta pesquisa pode favorecer subsídios para o professor instruir de forma mais eficaz seu aluno durante o processo de aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que poderão compreender que os erros dos alunos são resultados de hipóteses que eles formulam sobre a língua. Assim, o professor pode planejar atividades pedagógicas, com vistas a facilitar a apropriação do sistema ortográfico pelo aluno, pois muitas são as variáveis que influenciam o aprendizado da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, M. S. S. de et SOARES, M.E. **Ditongação x monotongação no falar de Fortaleza**. Fortaleza: UFC, 1996.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. **Consciência metalinguística e alfabetização:**

um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental.
Psicologia: Reflexão

e Crítica, 16:491-502, Porto Alegre, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: **o tratamento de regras de variação e mudança**. Scripta, Belo Horizonte, v.9, n 18, p. 201 – 220, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Ba-bé-bi-bó-bu**. São

Paulo: Scipione, 1998.

_____. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo.
Scipione, 2003.

CÂMARA, JR. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem, escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Caderno de Pesquisa. São Paulo: 2008.

ZORZI, J. L.. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: ArtMed; 1998.

SER PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: HISTÓRIAS TECIDAS NAS CARTAS BIOGRÁFICAS

Antonia Edna Brito

À guisa de introdução

O convite para escrever um texto encomendado para o GT de Ensino Fundamental me fez rememorar os diferentes movimentos de meu percurso profissional, envolvendo-me na reconstrução das experiências vividas quando da inserção como professora nesta etapa da educação básica. Essa inserção aconteceu na década de noventa (século XX) em uma escola pública, para ministrar aulas de Ciências. Surgiu como possibilidade de vivenciar novas e desafiantes experiências profissionais, haja vista que minha atuação profissional, até aquele momento, se desenvolvia na educação infantil.

Devo esclarecer que o encontro com o Ensino Fundamental, na condição de professora de Ciências foi fruto de um convite para assumir turmas em uma escola que sofria com a falta de professores. Duas motivações me fizeram aceitar o convite: O interesse pelo ensino de Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental e a ampliação de

oportunidades no campo profissional. Assim, convite feito, foi convite aceito. Dirigi-me à escola para uma apresentação à gestora e para assumir turmas.

No momento da apresentação senti um misto de euforia e de receio. Euforia pela oportunidade de viver uma nova história como professora, atuando em uma área que me seduzia. Receio por haver percebido no olhar avaliativo e no discurso da gestora certo descrédito. Essa impressão ganhou força em virtude das informações que me foram repassadas a respeito das turmas que iria assumir: uma das turmas era bastante problemática e alguns professores haviam desistido dela. Naquele momento senti-me duplamente desafiada (pela diretora da escola e por aquela turma).

As primeiras experiências com o Ensino Fundamental, a despeito do descrédito da diretora e dos medos que sentia, foram bem sucedidas em todas as turmas pelas quais passei, mas com destaque para aquela turma que foi referenciada pela gestora como muito problemática. Acredito que os resultados obtidos foram oriundos da necessidade de superar desafios e por haver descoberto que meus alunos poderiam ser parceiros nas situações de ensinar/aprender. As histórias que afloram nesse relato lembram-me as ideias de Perrenoud (1999, p. 105) quando analisa a face escondida da profissão docente, referindo-se, entre outros aspectos, aos medos que os professores sentem no encontro com seus alunos e à sedução que permeia as situações de ensino.

Sobre o medo o autor afirma: “Existe o medo, eventualmente, de não *levar vantagem em classe*”. Não posso negar que senti medo no meu encontro com aquela turma. Medo de não conseguir conquistá-la para as delícias do aprendizado. Medo de fazer parte do grupo de professores que não resiste às pressões e aos desafios do ensino. Foi esse medo que me fez pensar em diferentes modos de ser professora e de ensinar para seduzir os meus alunos na aventura de aprender. Para tanto, busquei ressignificar os conteúdos compartilhados e as situações de ensino, dentro de uma escola pública que oferecia apenas o giz e o apagador e em um contexto profissional no qual, para garantir a sobrevivência, o professor assume grande número de turmas.

A partir desse relato reporto-me ao ser professor do Ensino Fun-

damental, no século XXI, em uma sociedade marcada pela celeridade dos conhecimentos, das informações e pelo avanço da tecnologia. A esse respeito, questiono: Quem são os professores que atuam no Ensino Fundamental? Que desafios encontram na vivência da prática docente? Quais as perspectivas de reelaboração de suas práticas? As respostas a esses questionamentos estão delineadas neste texto a partir de relatos de professores registrados em cartas pedagógicas.

A pesquisa e seu desenho metodológico

O desenvolvimento deste estudo tem como base a pesquisa narrativa, compreendida como um tipo de investigação que articula produção de conhecimentos, formação e reflexão, valoriza as experiências pessoais e profissionais dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A narrativa propicia aos narradores [...] o conhecimento de si e de suas experiências, [...], a reconstituição de processos históricos e socioculturais vivenciados nos mais diferentes contextos da formação e do exercício da profissão docente (BRITO, 2010, p. 55). No ato de narrar o indivíduo produz uma interpretação acerca da história vivida, realçando o entrelaçamento entre as dimensões pessoais e profissionais de suas vidas.

Bourdieu (2006, p. 183) colabora com as reflexões sobre essa temática, afirmando que: “[...] a vida é uma história”. Essa história se desenrola em um espaço social, dinâmico e complexo, no âmbito do qual o narrador, também, é um sujeito em transformação. Conforme as ideias do autor, as análises das narrativas de vida podem ser consubstanciadas na articulação entre as histórias narradas e seus contextos de ocorrência.

A partir desse entendimento sobre a pesquisa narrativa, a produção de dados aconteceu com a escrita de cartas biográficas como uma fonte de dados biográficos. Para utilização das cartas coloquei-me na condição de interlocutora para dialogar com os narradores sobre ser professor no Ensino Fundamental. Entendo que a carta, como um gênero textual de grande circulação nas práticas socioculturais pode ser redigida com certa fluência, o que propicia “[...] simultaneamente e indissociavelmente,

que os indivíduos se construam como seres singulares e se produzam como seres sociais” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 139).

A escrita das cartas, a exemplos de outras fontes biográficas, possibilita aos narradores a reescrita de suas histórias e o conhecimento de si. As cartas foram escritas por seis professores da rede pública de ensino, que atuam nos anos finais do ensino fundamental e que ministram aulas em diferentes áreas de conhecimento. Na produção deste artigo utilizei apenas as cartas produzidas por três interlocutores, considerando a extensão do texto. Para apresentação do perfil profissional dos interlocutores, que estão identificados por codinomes, servem de referências os seguintes relatos:

[...] sou formada em Letras/Português, trabalho desde 2004, com a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Comecei a trabalhar em turmas de ensino médio, e desde 2009 atuo em turmas de ensino fundamental (Profa. Ruth).

[...] sou professora de matemática do 6º ao 9º ano, trabalho a mais de 15 anos como professora. Minha formação é em Matemática, mas já ministrei muitas disciplinas como, geografia, História, Ciências, Artes, Inglês e até Língua Portuguesa. Atualmente trabalho somente com Matemática e com formação de professores (Profa. Mel).

Sou professor [...], licenciado e especializado em Matemática/UESPI, trabalho há 20 anos na rede pública municipal e estadual, com turmas de oitavo e nono ano do ensino fundamental. Em 20 anos de trabalho já vivenciei muitas situações ora exitosas, ora frustradoras, porém gosto do que faço e tanto o que é positivo, como também o que é negativo, servem como reflexão para a reelaboração do meu modo de trabalhar (Prof. Esdras).

As narrativas registram que os interlocutores do estudo são professores experientes, que vivenciaram diferentes situações de ensino, pois, a despeito da área de formação inicial, para atendimento às demandas das escolas ministraram aulas de diferentes disciplinas. Esse fato sugere a necessidade de discussão a respeito da proletarização do trabalho docente, ou seja, “[...] a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas escolares [...]” (GIROUX,

1997, p. 158). A tendência mencionada pelo autor pode materializar-se, também, em práticas que percebem os professores como meros especialistas do ensino, a serviço da burocracia escolar, a exemplo do que foi mencionado pelos interlocutores.

Memórias de professores: histórias que se cruzam

Ensinar é uma atividade complexa por envolver diferentes ações, simultaneamente, no ensinar/aprender (envolvendo relações com o saber e com os alunos), bem como por exigir dos professores a articulação de diferentes conhecimentos. Para a socialização de conhecimento, no âmbito da atividade de ensino é preciso saber ensinar, saber planejar, saber avaliar, saber conduzir as interações em sala de aula e saber lidar com as situações inusitadas, entre outros. A atividade de ensinar “[...] recorre constantemente a uma diversa gama de ações heterogêneas” (VEIGA, 2006, p. 30).

Considerando as singularidades do ensino, apresento, nesta seção, fragmentos das cartas biográficas para explicitar o que os interlocutores do estudo pensam sobre ser professor do Ensino Fundamental. Para tanto, os dados foram organizados nas seguintes temáticas: prática docente como palco de desafios e perspectivas de reelaboração da prática docente.

A prática docente como palco de desafios

As primeiras experiências que vivenciei no Ensino Fundamental, conforme mencionado na parte introdutória deste texto, me fizeram perceber que não basta saber o conteúdo para desenvolver a atividade de ensinar. As situações de ensino exigem muito mais, tendo em vista o que, embora a aula seja bem planejada, não há como prevê tudo o que pode ocorrer. Exigem, também, que os professores saibam lidar com as situações inesperadas ou desafiadoras. Os interlocutores do estudo falam sobre suas práticas e reconhecem os desafios vivenciados:

Creio que o desafio do professor de ensino fundamental, hoje, é como eu já mencionei: entregar um aluno pronto para seguir carreira, pois não está em jogo só o meu trabalho (enquanto professor), a vontade do aluno, o interesse da escola, mas também, e principalmente, os anseios desses estudantes, da sociedade que se tem e da que se deseja. É provável que esteja em jogo, [...], superar o marasmo, a mesmice, a alienação cultural. Ao contrário do que muitos pensam, os nossos desafios na sala de aula, atualmente, muito pouco tem haver com quadrados cimentados, coloridos, climatizados. Mas, com mudança de postura, com direito a horas de estudo para melhor ensinar e aprender. Aliás, [...], penso que a máxima “ensinar e aprender” nunca foi tão solícita quanto nos dias correntes, com tantas mudanças e tão pouco tempo para que se dê conta de tudo. E, quanto à questão direito de estudar, faço aqui um desabafo: fico estarecida com a burocracia para se conseguir uma vaga de mestrado em nosso país. A meu ver mestrado deveria ser tão obrigatório, quanto formação superior [...] (Profa. Ruth)

Na carta, a professora Ruth comenta sobre diferentes desafios da prática docente no Ensino Fundamental. Inicialmente menciona como desafio assegurar as aprendizagens dos alunos no contexto da aula. O relato da professora evidencia sua compreensão acerca das condições objetivas e subjetivas que afetam a prática docente. Em relação ao primeiro aspecto é importante pensar nas condições ofertadas aos professores para o desenvolvimento de suas práticas. Para ilustrar as condições subjetivas que afetam o ensino, recorro ao pensamento de Day (2004) ao reportar-se ao desejo de aprender como algo que mobiliza os sujeitos física, emocional e intelectualmente no processo de produção de conhecimentos.

Na escrita da carta, a professora reflete sobre a prática docente como *locus* de ensinar/aprender e sobre a necessidade de investir em aprendizagens constantes por meio da formação continuada. Reconhece que a ampliação dos processos formativos é importante para a qualidade das práticas de ensinar/aprender. A esse respeito, Freire (1999, 92) afirma: “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar a altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

O autor destaca a importância da formação, porém ressalta que

para a produção de uma prática democrática não basta o conhecimento científico, mas é essencial considerar, por exemplo, a estética, a ética, a beleza. Na carta produzida pela professora Mel encontro referências à necessidade de investimentos na formação continuada e o reconhecimento de que, além do conhecimento científico, a prática exige dos professores sensibilidade diante dos desafios inerentes a essa prática:

O exercício do magistério é a cada dia um novo desafio principalmente para nós que trabalhamos com um público em faixa etária de 11 a 15 anos (momento de muitas transformações na vida destes adolescentes, são conflitos familiares, puberdade, paixões), onde tudo rouba a atenção às aulas. Neste processo de metamorfose destes adolescentes, nós professores estamos disputando com tantos outros atrativos a atenção deles. A disciplina que ministro possui alta rejeição principalmente por parte das meninas, o que torna meu desafio ainda maior, sei que meus alunos são apenas adolescentes que não conhecem a importância de estudar, nem imaginam o quanto alcançar habilidades mínimas de matemática pode ser importante para sua vida (Profa. Mel).

A carta da professora Mel contém alusão às singularidades dos alunos, aos seus interesses como fatores que desafiam os professores na busca de fazer da aula um espaço prazeroso de aprendizagens. O relato da professora esclarece que os conhecimentos socializados na escola e, de modo especial, na sala de aula não podem ser pensados como meros produtos escolares, mas como elaborações socioculturais.

A professora ao refletir acerca da disciplina que ministra percebe um duplo desafio: vencer as resistências dos alunos em relação à disciplina e despertar o interesse deles pelo conhecimento matemático. “Porque ensinar bem não depende unicamente do que se ensina, mas também do conhecimento daqueles a quem se ensina [...]” (DAY, 2004, p. 94). Por essa razão, a professora Mel entende que a escola e suas práticas precisam ter sintonia com as mudanças que se efetivam na sociedade, em suas diferentes dimensões, caso contrário coloca-se na contramão da História.

A matemática para muitos é bastante assustadora !! Isso se explica devido modo como ela chega até o aluno. Quero aqui justificar esta afirmação relembrando uma oficina em que fiz com uma turma de nono ano sobre funções e um aluno já repetente, comentou que no ano anterior não tinha entendido nada e que daquela forma tinha ficado bastante claro, ou seja, ele compreendeu facilmente. O que mais me alegra como professor de matemática é quando encontro meus ex-alunos e eles relatam que passaram a gostar de matemática por minha causa [...]. Porém, há também as situações que nos desanimam como: o desinteresse dos alunos, a falta de material de apoio, a violência, mas esses desafios motivam minha prática, ou seja, fazem com que eu me prepare para cada nova aula (Prof. Esdras).

O professor Esdras reconhece a necessidade de desconstruir o pensamento dos estudantes sobre a Matemática, que é entendida como uma disciplina de difícil aprendizagem. A partir do relato do professor verifico que assume como desafio o ensino de Matemática como fonte de conhecimentos importantes e úteis no cotidiano das pessoas. Além do aspecto mencionado, reporta-se à complexidade do ensino, destacando o desinteresse dos alunos e as condições de exercício da prática docente como aspectos que podem comprometer o ensino. Day (2004) postula que muitos fatores podem comprometer o ensino e, entre outros, relaciona os seguintes: histórias familiares e dos alunos, currículos escolares, políticas governamentais para educação.

Na análise do tema o autor enfatiza que, apesar dos desafios e dificuldades, o ensino envolve a esperança. Com base nessa esperança e nos contextos desafiadores da profissão se comprometem a melhorar suas práticas, observando as necessidades dos alunos e a sociedade na qual se inserem. Na carta produzida pelo professor Esdras, encontramos ideias que vão ao encontro do pensamento do autor, pois informa que os contextos desafiadores de sua prática provocam o desejo de ressignificá-la.

Perspectivas de reelaboração da prática docente

A escrita de narrativas possibilita aos professores uma releitura de histórias de vida profissional por envolverem a reflexão sobre o vivido. Essa escrita articula passado, presente e futuro, mas é delimitado por aquele que escreve. O narrador é quem decide o que será narrado e o que será omitido. “O fato é que a experiência de escrever pode nos fazer melhores, muito melhores. E não há nada que possa substituir nossa própria experiência de escrita” (SOLIGO; NOGUEIRA, 2016, p.115). Compreendo, portanto, que a experiência de escrita vivenciada pelos interlocutores do estudo foi significativa para que analisassem quem são e o que fazem ao ensinar. Por exemplo, a professora Ruth na escrita de sua carta questiona sua prática, relatando a elaboração/reelaboração de seus modos de ver e de viver o ensino da língua materna:

Entendi que ensinar Português, hoje, do jeito que aprendi, não é significativo para meus alunos. Sempre comprei livros, mas por que gosto de ler, não por que tivesse a noção de que essas leituras me fariam compreender as necessidades do trabalho com a língua em sala de aula. Isso mudou com o concurso literário e com as formações a que tive acesso. Posso dizer que a olimpíada de língua portuguesa representa um divisor de águas em minha carreira profissional. (Profa. Ruth).

Na leitura da carta da professora Ruth, confirmo a importância da narrativa para o desenvolvimento da reflexão e para o conhecimento de si. É perceptível no relato da interlocutora que, ao escrever a carta biográfica, envolve-se em atitude de reflexão, identificando mudanças em suas concepções e práticas no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. Essa constatação está explícita quando a professora afirma: “[...] ensinar Português, hoje, do jeito que aprendi, não é significativo para meus alunos [...]”. Segundo Pessoa (2011, p. 123), a disponibilidade para refletir sobre o próprio trabalho é um dos requisitos para um bom desempenho profissional.

A propósito, analisando o conteúdo da carta da professora, é preciso registrar sua compreensão sobre o conhecimento como um produto sociocultural que se transforma e evolui implicando em mudanças

nas práticas e nos modos de ser professor. É preciso registrar, também, que a reelaboração da prática da interlocutora resultou de participação em processos formativos, particularmente no âmbito da formação continuada e das experiências de autoformação. De modo similar à professora Ruth, a interlocutora Mel discorre sobre sua prática:

Nem sei sempre eu fui uma boa professora de matemática, cometi muito erros principalmente tentando acertar. Já ministrei muitas aulas bem tradicionais em que meus alunos eram apenas meros expectadores, e aprendi da pior maneira que ensinar como eu aprendi não funciona nos dias atuais, porque os sujeitos históricos são outros. Quando fiz minha especialização em metodologias para o ensino da matemática e me encontrei com o lúdico de uma maneira especial, isso me despertou para trabalhar a matemática de maneira diferenciada e significativa, desde então procuro levar esta experiência como professora e como formadora de professores como mola propulsora não só no processo de ensino e aprendizagem desta disciplina, mas principalmente no encantamento pela mesma. Minha experiência como formadora do PNAIC em 2014 ano da matemática, me proporcionou um aperfeiçoamento teórico que embasou melhor minha prática, como professora [...] Profa. Mel).

O relato da interlocutora Mel é permeado de autocrítica, particularmente a respeito dos movimentos de sua professoralidade (modos de ser professora). A professora tem consciência acerca das mudanças que se efetivaram em suas práticas e, principalmente, identifica as concepções de ensino subjacentes a elas. Compreende o que as mudanças no ser professora e no saber ensinar representam para os alunos. “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (Freire, 1999, p. 42).

É possível perceber que a reelaboração do pensamento e das ações da professora resultaram das experiências tecidas em seu percurso profissional, dos processos formativos que vivenciou e por entender a unidade teoria/prática nas situações de ensino. O que a professora pensa e revela a respeito de ser professora e da prática docente denota sua identidade profissional, que é reveladora de como desenvolve o ensinar/aprender. Para o professor Esdras as experiências profissionais e da formação continuada propiciaram a revisitação de sua prática:

Gosto muito de trabalhar com meus alunos através de oficinas. Esse tipo de metodologia tornam minhas aulas interessantes, motivadoras e participativas. Tive a oportunidade de participar do PROLETRAMENTO/Matemática, do QUALIS/ESCOLA I e II/Matemática e também do PNAIC/Matemática. Esses programas muito me ajudaram e continuam ajudando diante dos desafios apresentados em minhas aulas (Prof. Esdras).

Day (2004) afirma que as experiências dos professores, o conhecimento que possuem sobre seus alunos e sobre os contextos sociais de suas ações, bem como os desafios que vivenciam, articulados às condições para o crescimento profissional em diferentes dimensões (afetiva, cognitiva, entre outras), podem favorecer o desenvolvimento profissional docente. Esse desenvolvimento afeta tanto o desenvolvimento pessoal dos professores, quanto o desenvolvimento institucional.

Recorro às ideias do autor para refletir acerca do relato de Esdras, cujo teor exprime o significado da formação continuada na reelaboração de sua prática docente. Segundo o interlocutor, essa formação foi importante para subsidiar a reelaboração de aspectos relativos ao ensino (o que ensinar, como ensinar, para que ensinar). Ensinar, conforme a carta do professor vai além da transmissão de conteúdos, implica considerar as necessidades educacionais dos alunos e seus protagonismos na produção do conhecimento.

À guisa de conclusão

Pensar o desenvolvimento do Ensino Fundamental no contexto brasileiro, particularmente no que se refere aos anos finais desta etapa da educação básica, traz para o centro das discussões os professores e as políticas de formação continuada destinadas a eles, bem como põe em evidência suas condições para o exercício da atividade profissional. Em relação à formação continuada, os dados mostram a abertura dos professores para a ampliação das aprendizagens docentes por entenderem que a formação é um *continuum*.

Sobre as condições de trabalho, o estudo aponta que os professores, a partir de iniciativas individuais, têm buscado a implementação de

mudanças em suas práticas, produzindo ambientes de aprendizagens que tornem significativos os conhecimentos socializados. De acordo com os dados, as iniciativas de reelaboração das práticas docentes vinculam-se à tomada de consciência sobre essas práticas, ratificando o pensamento de Freire (1999, p. 39) ao afirmar que: “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar [...]”. As cartas dizem muito do autoconhecimento e do conhecimento das práticas docentes e nelas reaparecem como os professores foram se reconstruindo.

As perspectivas dos interlocutores em relação ao ensino referem-se ao rompimento com práticas tradicionais, no contexto das quais os alunos são passivos. Apostam no realinhamento do saber, do saber ser e do saber ensinar, exprimindo a consciência de que o ensino “[...] é um trabalho complexo, que exige muito tanto do coração e da alma como da mente, sendo poucos os trabalhos que têm tais níveis de exigências” (DAY, 2004, p. 95). Penso que os professores se identificam com as proposições do autor, pois falam da identificação com as disciplinas que ministram e do interesse pelo aprendizado e desenvolvimento de seus alunos.

Para concluir essa produção não posso deixar de mencionar o que a escrita das cartas biográficas significou para os interlocutores do estudo. Escrever/narrar histórias dos percursos profissionais no ensino fundamental, reativou memórias, oportunizou o olhar para si, em um exercício de reflexão, que conduz o narrador a pensar em novas possibilidades para sua reinvenção e para a reinvenção de suas histórias de vida pessoal e profissional.

Referências

BOURDIEU, P. **A ilusão biográfica**. In: FERREIRA, M. de M. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como

espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.

DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Natal: PAULUS/EDUFRN, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PERRENOUD, P. Os Dez Não-Ditos ou a Face Escondida da Profissão Docente. **Espaço Pedagógico** (Universidade de Passo Fundo, Brasil), vol. 6, nº 2, dezembro de 1999, p.105-121. Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>. Acessado em 29 de julho de 2016.

PESSOA, T. Aprender a ensinar com análise e a escrita de casos. In: MARCOS, A. R.; PESSOA, T. (Coord.). **A vida nas escolas**: casos para a formação de professores. Coimbra: Imprensa de Coimbra, 2011.

SOLIGO, R. A.; NOGUEIRA, E.G. D. A experiência da escrita como espaço-tempo de FORMAÇÃO. In: MONTEIRO, F. de A.; NACARATO, A. M.; FONTOURA, H. A. da. **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016.

VEIGA, I. A. P. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, I. A. P. **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, 2006.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA: O QUE TEM SIDO PRODUZIDO EM MESTRADOS E DOUTORADOS DEFENDIDOS ENTRE 2013 E 2016 NO BRASIL?

Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa

A Educação Financeira – EF – vem sendo tema de discussão em diversas áreas de pesquisa, tais como Economia, Administração, Gestão, Educação, Ensino, Matemática e Psicologia. Atualmente, a temática está sendo cada vez mais inserida nas escolas, além de ganhar mais espaço também nas discussões acerca da sua importância, tanto pela sociedade política quanto pela sociedade civil. Diante das demandas, seja de alto consumo, seja em tempos de crise financeira, é urgente que as pessoas saibam lidar com as suas finanças e um caminho possível é educar estudantes neste sentido. Uma temática que surge a partir destas demandas é a Educação Financeira Escolar, a qual, além de se inserir nas práticas de escolas, torna-se objeto de pesquisa a fim de atender a diversos questionamentos científicos.

Em 2010 o governo federal publicou um decreto instituindo a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), a qual visa à EF

de crianças, jovens e adultos, os dois primeiros através das escolas, por programas a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sob a orientação do Ministério da Educação (MEC) e com a colaboração das secretarias de educação estaduais e municipais; os adultos através de programas em parcerias com agentes privados e públicos, utilizando portais de Internet, palestras, publicações, seminários, reuniões regionais, centros de atendimento telefônico, campanhas de publicidade, cursos, programas de TV, feiras, espaços culturais, dentre outros (BRASIL, 2010). Acreditamos, entretanto, que, no caso de jovens e adultos que estão na escola, esta instituição, além das supracitadas, pode fazer parte deste processo de trabalho de educar financeiramente de maneira sistemática.

De acordo com o Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2014), embora haja defesa de que a EF seja trabalhada de forma transversal, integrando várias disciplinas, o projeto de inserção da Educação Financeira nas escolas, através da ENEF, propõe que o tema integre o currículo de Matemática. Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2015), em discussão no Brasil, a EF surge como tema transversal. Portanto, apesar de ainda não fazer parte oficialmente do currículo e de não estar decidida a sua identidade – se deve ser trabalhada transversalmente ou inserida na disciplina de Matemática – há um movimento que discute a inserção da EF nas escolas brasileiras e este movimento está se concretizando em ações, tais como a publicação de material para alunos dos níveis de Ensino Fundamental e Médio pela ENEF, através do MEC.

Teixeira e Coutinho (2013) discutem que a EF no Brasil se encontra em estágio de desenvolvimento inferior a outros países que já têm programas consolidados. Hofmann e Moro (2012) destacam que países como a França e a Inglaterra têm promovido a inserção de conteúdos de EF em diferentes disciplinas, mas com ênfase na Matemática.

Em nível internacional, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2014), dentre outras ações, tendo em vista a necessidade de difundir a EF pelo mundo, passou a incorporar, na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), conteúdos de letramento financeiro na prova de Ma-

temática promovida pela instituição (HOFMANN; MORO, 2012). De acordo com estas pesquisadoras, trata-se de uma medida que tem direcionado as práticas educacionais de diversos países, com inclusão de conteúdos financeiros no currículo escolar. Assim, afirmam as autoras, muitas das competências e dos conhecimentos matemáticos e financeiros necessários para promover a EF passam a ter, como principal meio de disseminação, a escola.

De acordo com Teixeira (2015), a EF é fundamental para que o cidadão aprenda a importância das finanças no seu cotidiano e possa usar racionalmente seus recursos e melhorar a sua vida. Para este pesquisador, as crianças e adolescentes precisam ser preparados desde cedo para lidar bem com o valor do dinheiro. Teixeira defende que a família e a escola são importantes aliadas na construção de novos padrões comportamentais na formação das novas gerações e que a EF contribui para a formação de cidadãos conscientes e mais preparados para participarem do desenvolvimento econômico e social do país. Silva e Powell (2015), ao discutirem sobre os benefícios de se educar financeiramente os cidadãos, afirmam que é importante mencionar que as vantagens não seriam apenas para as pessoas comuns, mas também para a economia dos países que receberia um impacto significativo a partir do desenvolvimento da temática EF.

Por outro lado, há autores que apontam questionamentos à postura adotada para o desenvolvimento do trabalho com a Educação Financeira. Willis (2009) e Augustini, Costa e Barros (2012) argumentam que promover o aumento da confiança do consumidor por meio de uma suposta educação – uma vez que esta não é capaz de efetivamente instrumentalizá-lo a compreender o mercado financeiro e questões macroeconômicas, dadas as suas dinâmicas – pode levar a decisões financeiras devastadoras. Dizem ainda que o comportamento financeiro dos indivíduos é fortemente influenciado por fatores que independem do seu grau de Educação Financeira. São eles: velocidade das mudanças nos mercados, habilidades dos consumidores x complexidade dos produtos financeiros, disparidade entre os recursos disponíveis para os educadores financeiros e os agentes de mercado e viés individual da tomada de decisão.

O nosso posicionamento é em defesa da importância de uma EF

que facilite o desenvolvimento de reflexões críticas e proporcione aos alunos uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, tendo em vista que a Matemática, além de fazer parte da realidade, também pode ser capaz de intervir na mesma. A EF tem por propósito, dentre outros objetivos, ajudar as pessoas a administrarem seu dinheiro e o que ele envolve, poupança, finanças, cartões de crédito, investimentos, compras, vendas, por exemplo. Além do auxílio na administração do dinheiro, acreditamos também no papel da EF de propiciar a discussão acerca de um consumo consciente, da influência que a mídia exerce nas escolhas diárias, da reflexão sobre o que desejamos e o que realmente precisamos, sobre o impacto ambiental que algumas escolhas podem causar etc. Quanto mais a sociedade se complexifica, mais necessário é o domínio do conhecimento financeiro das pessoas de qualquer nível socioeconômico, que compõem a sociedade. Diante deste cenário de discussões e implementação da EF no ambiente escolar, questionamo-nos de que forma a EF vem sendo discutida nas pesquisas de áreas relacionadas à educação e ao ensino?

Objetivamos, no presente artigo, apresentar e discutir pesquisas recentes, publicadas em teses e dissertações sobre EF, analisando as temáticas que mais têm sido estudadas nas áreas de Educação, Ensino e Educação Matemática e Psicologia da Educação.

Percurso metodológico

O presente estudo apresenta o estado da arte de dissertações e teses produzidas em pós-graduações brasileiras no período de 2013 a 2016 sobre EF. Para Ferreira (2002), o estado da arte é um tipo de pesquisa de caráter bibliográfico que se caracteriza por trazer o mapeamento e a discussão de uma determinada produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões estão sendo enfocados em torno da temática de pesquisa, identificando de que formas e em que condições têm sido produzidas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Além disso, segundo a autora, este tipo de pesquisa é reconhecido por apre-

sentar uma metodologia de caráter invariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar.

No presente estudo, fizemos um levantamento de teses e dissertações defendidas entre 2013 e 2016, disponíveis na Plataforma Sucupira¹. Como este é um sistema recente, disponibiliza apenas as informações sobre teses e dissertações defendidas a partir de 2013. Realizada a busca em outros bancos de teses e dissertações, encontramos discrepâncias quantitativas muito grandes. O banco do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT) tem um sistema de busca talvez mais refinado, o que restringe muito a quantidade de resultados. Ao buscar o termo “Educação Financeira” na Plataforma Sucupira, encontramos 108 resultados entre 2013 e 2016 (única opção de período deste sistema), ao buscar o mesmo termo no IBICT, solicitando um período maior (2009 a 2016), encontramos apenas 40 resultados, portanto, apesar de ser um tempo menor, decidimos pela busca na Plataforma Sucupira por termos encontrado uma maior quantidade de estudos.

Na busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, encontramos 108 resultados para o termo “Educação Financeira”. O caminho de mapeamento dos estudos foi inicialmente ler os títulos de cada um dos 108 estudos, havendo dúvida em relação ao título não atender ao critério de se relacionar a uma pesquisa de EF, buscávamos os resumos e palavras-chave. Inicialmente lemos todos os títulos das teses e dissertações e percebemos que, destes 108, oito traziam títulos muito diferentes do que se discute na Educação Financeira. Buscamos os oito trabalhos, lemos seus resumos e confirmamos que sete deles, de fato, não tratavam de Educação Financeira, os orientadores (dois pesquisadores de instituições diferentes) dos trabalhos, além de pesquisar em outras áreas, têm projeto de pesquisa relacionado à EF e o sistema incluiu, na busca, além do que estava no título, no resumo e nas palavras-chave, características dos orientadores. O oitavo trabalho investigado, apesar de o título não fornecer pistas acerca da EF, trata da temática,

¹ A Plataforma Sucupira, funcionando desde 2014 (neste ano avaliou a produção de 2013 dos programas), é um sistema voltado a coletar informações dos programas de Pós-graduação, com o intuito de avaliá-los. Substituiu o Coleta Capes e unificou todas as bases de dados da Pós-Graduação brasileira, incluindo disponibilização de informações sobre teses e dissertações defendidas, periódicos, cadastro de docentes e de discentes, entre outros.

o que foi observado na leitura do resumo. Portanto, foram identificados 101 trabalhos dentro do tema Educação Financeira. Entretanto, dentre os títulos que mantinham relação com a EF, observamos que 19 deles falavam, em seus títulos, de Matemática Financeira e não de Educação Financeira. Lemos os resumos dos 19 trabalhos, em busca de confirmar se a discussão relacionada à EF estava presente. Confirmamos que todos eles tratam da EF, quatro deles não falam da temática no resumo, falam apenas nas palavras-chave. Abrimos estes quatro trabalhos para verificar se, de fato, tratam da EF no corpo do texto. Confirmamos que estes quatro tratam da temática.

Após essa primeira filtragem, separamos os trabalhos inseridos em áreas de concentração que de alguma forma se relacionam ao Ensino ou à Educação e descartamos os trabalhos de outras áreas. Essa segunda filtragem nos deixou com 58² estudos. Este processo será discutido no item a seguir, que trata dos resultados.

Após as duas primeiras filtrações, do título sobre EF e das áreas de concentração relacionadas à Educação e ao Ensino, procedemos à leitura dos resumos e/ou textos completos de cada um dos 58 trabalhos para identificar as características das pesquisas sobre EF: (1) área de concentração, (2) instituições e estados onde foram desenvolvidos os estudos, (3) nível da pós-graduação do trabalho (mestrado – profissional ou acadêmico – ou doutorado), (4) fontes de informação para a pesquisa (sujeitos ou recursos pesquisados), (5) nível de escolaridade pesquisado, (6) principais temáticas (7) conteúdos matemáticos tratados (caso haja³), (8) metodologia de análise. O objetivo de mapear estas categorias é o de identificar as tendências em pesquisas sobre a temática. Havendo alguma dúvida na leitura dos resumos, buscamos as informações no texto completo, o que ocorreu em 86,2% dos casos, pois, de um modo geral, os resumos não trazem as informações que colocamos aqui como critérios de análise e, assim, precisamos ler o trabalho completo.

² No Banco de Teses e Dissertações da Capes – Plataforma Sucupira, utilizando estes mesmos critérios, o leitor encontrará 59 teses e dissertações. Isto se justifica porque no site há a repetição de um dos trabalhos de dissertação, portanto, contabilizamos apenas um deles e, por isso, validamos 58.

³ Nem todos os trabalhos de EF tratam de conteúdos matemáticos.

Resultados

Dos 101 trabalhos encontrados e confirmados que tratam da EF, 58 estão em áreas de concentração relacionadas à Educação e ao Ensino (ver Tabela 1). Os demais trabalhos são de outras áreas, predominando Economia e Administração/Gestão, os quais não serão aqui analisados, pois o nosso objetivo é investigar trabalhos produzidos sobre EF.

Área de concentração	Quantidade de trabalhos
Aprendizagem, Processos Organizacionais e Trabalho	1
Ciência, Tecnologia e Ensino	1
Ensino	1
Processos cognitivos e ambientes digitais	1
Psicologia Educacional	1
Ensino das Ciências na Educação Básica	2
Ensino de Ciências e Matemática	7
Educação	8
Matemática	9
Ensino de Matemática	10
Educação Matemática ⁴	17
Total	58

Tabela 1. Frequência de trabalhos relacionados à EF por área de concentração, de 2013 a 2016, de acordo com dados da Plataforma Sucupira.⁴

Das áreas relacionadas à Educação e ao Ensino, as que se destacam numericamente são Educação Matemática, Ensino de Matemática, Matemática, Educação e Ensino de Ciências e Matemática. As demais áreas de concentração têm apenas um ou dois trabalhos relacionados à EF. Como se pode observar, há uma forte relação de áreas relacionadas

⁴ No site do Banco de Teses e Dissertações da Capes, estão indicados 24 trabalhos nesta área de concentração, entretanto, destes, sete se enquadram no caso citado acima, de que os títulos não tratavam de EF e que os estudos entraram nos resultados porque os orientadores, dentre projetos em outras temáticas, têm também projeto de pesquisa em EF, o que foi confirmado na leitura dos resumos, por isso registramos 17 e não 24 trabalhos.

à Matemática com estudos de EF, embora ainda seja uma discussão no MEC se esta deva ser uma temática específica da Matemática ou uma área interdisciplinar. Hofmann e Moro (2012) justificam a inserção da EF na nesta área de conhecimento, discutindo que, dentre as várias manifestações da Matemática na vida humana, talvez a mais frequente seja a atividade econômica, e nela as operações matemáticas encontram amplo espaço de aplicação.

As instituições de ensino superior em que se produziram trabalhos acadêmicos sobre EF são diversas e das diferentes regiões do Brasil, como pode ser observado na Tabela 2, a seguir.

Instituição - Estado Brasileiro	Quantidade
Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) – RJ	2
Centro Universitário FIEO – SP	1
Centro Universitário Franciscano – RS	1
Fundação Universidade de Passo Fundo – RS	1
Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social – RS	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – ES	3
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – MG	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP	2
Universidade Anhanguera de São Paulo – SP	1
Universidade Cidade de São Paulo – SP	1
Universidade Comunitária da Região de Chapecó – SC	2
Universidade Cruzeiro do Sul – SP	1
Universidade de Uberaba – MG	1
Universidade do Grande Rio – Prof. Jose de Souza Herdy – RJ	2
Universidade Estadual da Paraíba – PB	2
Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR	2
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – RJ	1
Universidade Federal da Bahia – BA	1

Universidade Federal de Goiás – GO	1
Universidade Federal de Juiz de Fora – MG	12
Universidade Federal de Ouro Preto – MG	1
Universidade Federal de Santa Catarina – SC	1
Universidade Federal de São Carlos – SP	1
Universidade Federal de São João Del-Rei – MG	1
Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro – RJ	1
Universidade Federal do Pará – PA	1
Universidade Federal do Paraná – PR	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS	1
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – RJ	2
Universidade Federal Rural do Semiárido – RN	1
Universidade Luterana do Brasil – RS	1
Universidade São Francisco – SP	1
Universidade Severino Sombra – RJ	1
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – PR	4
Total	58

Tabela 2. Frequência de instituições onde se produziram as 58 teses e dissertações sobre EF no Brasil no período de 2013 a 2016, segundo dados da Plataforma Sucupira.

Na Tabela 2 acima, observamos que são 34 instituições, entre públicas e privadas, em que foram produzidas dissertações e teses sobre EF. A maioria das instituições é pública, mas muitas privadas também vêm desenvolvendo trabalhos neste tema de pesquisa. Isto mostra a grande potencialidade de discussão acerca desta temática nas universidades brasileiras.

Na Tabela 3, a seguir, podemos observar os estados onde se produziram teses ou dissertações sobre EF.

Estado	Quantidade de instituições
Rio de Janeiro	5
São Paulo	7
Espírito Santo	1
Minas Gerais	5

Rio Grande do Sul	5
Santa Catarina	2
Paraná	3
Paraíba	1
Rio Grande do Norte	1
Bahia	1
Goiás	1
Pará	1
Total	33

Tabela 3. Frequência de estados brasileiros onde se produziram teses e dissertações sobre EF entre 2013 e 2016, de acordo com dados da Plataforma Sucupira.

No sul e no sudeste há uma concentração de instituições que pesquisaram sobre EF no período de 2013 a 2016. Todos os estados das duas regiões têm pesquisas desenvolvidas com esta temática. Nas demais regiões há pelo menos um estado que desenvolveu estudo sobre EF.

Em relação à categoria de análise sobre o nível de Pós-graduação, mestrado – profissional ou acadêmico – ou doutorado, podemos observar os resultados na Tabela 4, a seguir.

Nível de Pós-graduação e tipo de mestrado	Quantidade de trabalhos
Doutorado	4
Mestrado acadêmico	10
Mestrado profissional	44
Total	58

Tabela 4. Frequência do nível de Pós-graduação (mestrado ou doutorado) e tipo de mestrado (acadêmico ou profissional) que desenvolveram estudos sobre EF entre 2013 e 2016, de acordo com dados da Plataforma Sucupira.

Há uma grande quantidade de estudos desenvolvidos em mestrado profissional, sendo reduzida a quantidade de pesquisas de doutoramento e de mestrado acadêmico. Esta tendência talvez se justifique porque

alguns mestrados profissionais têm em seu corpo docente pesquisadores de EF.

Dos 58 trabalhos que atenderam aos critérios de tratar de EF e de ser de uma área de concentração que se relacione à Educação ou ao Ensino, verificamos cada um deles a partir dos seus resumos, com o objetivo de mapear as temáticas tratadas. Caso o resumo não fosse suficientemente claro, não trazendo as informações necessárias, líamos o trabalho completo.

Como colocamos no método, além da área de concentração; das instituições e estados onde foram desenvolvidos os estudos; do nível da pós-graduação do trabalho (mestrado – profissional ou acadêmico – ou doutorado), já apresentados acima, ao ler os resumos ou os trabalhos completos, analisamos as fontes de informação para a pesquisa (sujeitos ou recursos pesquisados); o nível de escolaridade pesquisado; as principais temáticas; os conteúdos matemáticos tratados; e a metodologia de análise.

Em relação às fontes de informação para a pesquisa, os alunos são os sujeitos mais investigados e o nível de escolaridade que os pesquisadores mais estudaram foi o Ensino Médio, seguido dos anos finais do Ensino Fundamental, como se pode observar nas Tabelas 5 e 6, a seguir.

Fontes de informação para a pesquisa	Quantidade
Alunos	43
Professores	8
Documentos (pesquisas publicadas, proposta de curso ou de atividade, sites)	5
Livros	2
Recursos digitais	2
Total	60⁵

Tabela 5. Frequência das fontes de informação (sujeitos, documentos ou recursos) para as pesquisas sobre EF realizadas entre 2013 e 2016, de acordo com dados da Plataforma Supicupa.

⁵ A quantidade total ultrapassa os 58 porque temos estudos que analisam professores e alunos ou livros e alunos.

Nível de escolaridade pesquisado	Quantidade
Educação Infantil	1
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2
Anos Finais do Ensino Fundamental	10
Ensino Médio	23
Ensino Superior	2
Anos Finais do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos	5
Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos	2
Ensino Médio Técnico	3
Educação Básica (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)	2
Sem nível de escolaridade	8
Total	58

Tabela 6. Frequência dos níveis de escolaridade em pesquisas sobre EF realizadas entre 2013 e 2016, de acordo com dados da Plataforma Sucupira.

Acreditamos que estes resultados, de analisar alunos e especificamente do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental, devem-se a um interesse específico em analisar conhecimentos de adolescentes na EF. Uma hipótese é o projeto de EF implementado pelo MEC em escolas públicas estaduais brasileiras ter se iniciado a partir do Ensino Médio. Outra hipótese é de que adolescentes são cidadãos que em bem pouco tempo estarão consumindo com o seu próprio dinheiro, precisando geri-lo, administrá-lo. Os estudos objetivam, de um modo geral, fazer sondagens de conhecimentos, testando, por exemplo, tomadas de decisões frente a diversas situações, criar intervenções, produtos e recursos possíveis de se trabalhar EF com os alunos. Uma terceira hipótese para esta concentração nos níveis escolares e nos sujeitos é que temos um grande número de estudos que são fruto de mestrado profissional e estes são feitos por professores atuantes que geralmente utilizam os seus alunos como sujeitos da pesquisa. Uma quarta hipótese é que a Matemática Financeira está presente no currículo do Ensino

Médio e, como encontramos a maioria dos trabalhos tratando de EF relacionada à Matemática Financeira (ou vice-versa), este pode ser um motivo, o conteúdo voltado para este nível de ensino.

Além de alunos, professores também são sujeitos pesquisados, sobretudo os do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental e, para esse resultado, acreditamos nas hipóteses que levantamos sobre o mestrado profissional e o interesse na adolescência como um período de preparação para um consumo mais próximo do real, com o próprio dinheiro.

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental ainda são pouco pesquisados, mas estes resultados devem mudar, já que um estudo-piloto como o que vem acontecendo com o Ensino Médio está previsto para acontecer com o Ensino Fundamental e o material de EF dos anos iniciais do Ensino Fundamental está sendo distribuído pelo MEC a partir do início deste ano, o que, certamente, gerará interesse em estudar este nível de ensino. Alguns estudos estão sendo desenvolvidos com o objetivo de analisar a EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, Santos e Pessoa (2016), Oliveira (2016), Silva (2016), Flores Teixeira (2015).

As principais temáticas exploradas pelas pesquisas são a *Matemática Financeira, presente em quase todos os estudos, a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), uso do dinheiro, situações cotidianas, aplicações financeiras, custos, orçamento familiar e orçamento pessoal, inflação, tomada de decisão frente a situações financeiras, letramento financeiro, produção de significados a partir de situações financeiras, trabalho e vida profissional, empoderamento a partir de conhecimentos de EF, controle de gastos, financiamentos, consumismo, necessidade versus desejo, poupança, amortizações, compra e venda, economia doméstica, consumo consciente e sustentável, melhor forma de pagamento, planejamento financeiro, atividades comerciais, investimentos*. Algumas destas temáticas são recorrentes nas discussões realizadas nas pesquisas, tais como consumo, tomada de decisão diante de situações financeiras, produção de significados, situações cotidianas, financiamentos e amortizações. Acreditamos que, por a Matemática Financeira estar presente em praticamente todos os estudos, questões mais ligadas à Matemática propriamente dita se-

jam frequentes, tais como financiamentos e amortizações, por exemplo. Hofmann e Moro (2012), vêm apontando uma relação de complementariedade entre Matemática Financeira e EF, com vistas em promover a aplicabilidade do conhecimento matemático escolar de forma relevante, conferindo significados econômicos aos problemas matemáticos e ao mesmo tempo explorando a importância do contexto na construção de sentido.

Como apontado acima, outras temáticas, como consumo, tomada de decisão, produção de significados, também são muito fortes, o que nos leva a refletir que a EF tem caminhado no sentido de trabalhar para a educação de um consumidor mais consciente e crítico no sentido de conscientização sobre o uso do dinheiro. Acreditamos que um ponto importante de se discutir em pesquisas relacionadas à EF é a de reflexões sobre necessidade e desejo, o que pode levar a um consumo mais consciente. Segundo Bauman (2007, p. 45), nota-se na sociedade atual, “a instabilidade e a insaciabilidade das necessidades, assim como a resultante tendência ao consumo instantâneo e à remoção, também instantânea, de seus objetos”. Diante disso, reforça-se a necessidade de significação dos conhecimentos apreendidos no espaço escolar, partindo de uma EF que remeta à construção de uma consciência crítica.

Os conteúdos matemáticos tratados nas pesquisas são *capital, juros simples e compostos, regime de capitalização, taxas, impostos, porcentagem, funções exponencial e afim, progressão aritmética e progressão geométrica, razão, proporção, custo/benefício, sistema monetário, sistema de amortização, análise de investimento, equação do 2º grau, acréscimo e desconto*. Como podemos observar, de um modo geral os conteúdos são de Matemática Financeira do Ensino Médio. Este dado cruza com os resultados discutidos anteriormente de que a Matemática Financeira é uma temática presente em quase todos os estudos. Uma característica que observamos é que há uma tendência a relacionar os conteúdos de Matemática Financeira com temáticas mais sociais, referentes à Educação Financeira. Essa relação pode ser justificada também pelo caráter interdisciplinar presente na EF e que encontra na Matemática Financeira (diferente de outros ramos da área), a aplicação e a contextualização de conceitos relacionados com a eco-

nomia, com operações financeiras etc. Essa relação também pode ser pensada, segundo Hofmann e Moro (2012, p. 39), como “uma transição da fundamentação na Matemática Pura para o embasamento na vida real, o que pode dar margem a reflexões sobre a Matemática e sobre suas aplicações”.

Uma característica geral nas pesquisas é que a metodologia de análise de todas elas é qualitativa. Algumas são quali-quantitativas, mas todas têm um viés qualitativo. Este dado se relaciona à forma de pesquisa, de um modo geral voltada para aspectos mais subjetivos e/ou sociais.

Conclusões

Diante dos dados, observamos que há uma tendência ao interesse pelo trabalho com EF em diferentes universidades, regiões e áreas de concentração no nosso país. Uma tendência de pesquisa se caracteriza pelo cuidado com temas que, de alguma forma, levam a questões relacionadas ao consumo e a reflexões sobre necessidade versus desejo/querer versus precisar, o que consideramos positivo. Kistemann Jr. e Lins (2014) discutem que o trabalho com a EF pode possibilitar a cada indivíduo-consumidor vivenciar uma cidadania crítica, propiciando o acesso às regras do jogo financeiro-econômico, maior clareza nas propostas e mais visibilidade do ambiente em que ocorre o jogo das ações de consumo.

Entendemos e defendemos que a Educação Financeira é diferente da Matemática Financeira, pois trabalhar a segunda não significa estar explorando a primeira, já que a Matemática Financeira pode (não estamos afirmando que deve) explorar apenas aspectos meramente técnicos, sem a reflexão crítica que acreditamos que a EF poderá proporcionar. Os resultados aqui encontrados são animadores, pois o que pudemos observar, de um modo geral, é que a Matemática Financeira foi investigada com o objetivo de explorar aspectos da EF em um sentido crítico.

A tendência de se pesquisar alunos adolescentes é bem presente e merece um olhar especial e mais aprofundado sobre estes estudos específicos, verificando cada um dos objetivos, teorias e resultados pre-

sententes nas discussões destes trabalhos, com o intuito de perceber mais aprofundadamente as tendências de investigação em EF para este nível de ensino. Anos iniciais do Ensino Fundamental também merecem um olhar, já que escolas de todo o Brasil e livros didáticos, além de materiais estruturados, começam a explorar esta temática no início da escolarização e este fato merece e necessita de um olhar da ciência.

Referências

AUGUSTINIS, Viviane; COSTA, Alessandra & BARROS, Denise. Uma Análise Crítica do Discurso de Educação Financeira: por uma educação para além do capital. **Revista do Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial da Universidade Estácio de Sá** – Rio de Janeiro, ano 12, v.16, n.3, pp.79-102, setembro/dezembro, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Ed Zahar. 2007.

BRASIL. **BRASIL: Implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira**. 2010. Disponível em: http://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf. Acesso em: 24 de agosto de 2015.

BRASIL. **Proposta em tramitação na Câmara inclui Educação Financeira no currículo escolar**. 2014. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26964/proposta-em-tramitacao-na-camara-inclui-educacao-financeira-no-curriculo-escolar/>. Acesso em 15 de dez de 2014.

BRASIL. **Proposta da Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica, 2015.

FERREIRA, Norma. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto, 2002.

FLORES TEIXEIRA, Daniela. Educação financeira nas séries iniciais: saberes docentes. **Anais...** XIX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática – EBRAPEM. Juiz de fora - MG, 2015.

HOFMANN, Ruth; MORO, Maria Lúcia. **Educação Matemática e Educação Financeira: perspectivas para a ENEF.** Zetetiké – FE/Unicamp – v.20, n.38 – jul/dez. 2012.

KISTEMANN Jr., Marco Aurélio; LINS, Romulo Campos. Enquanto isso na Sociedade de Consumo Líquido-Moderna: a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduosconsumidores. **Bolema- Boletim de Educação Matemática.** Rio Claro (SP), v. 28, n. 50, p. 1303-1326, dez. 2014.

OCDE – Organisation de Coopération et de Developpement Économiques. **Projet d’éducation financière de l’ OCDE:** contexte et mise en application. 2014. Disponível em: http://www.oecd.org/document/23/0,3343,fr_2649_15251491_25713194_1_1_1_1,00.html Acesso em 10 de nov. de 2014.

OLIVEIRA, Anaelize. **Educação Financeira:** como está sendo abordada na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Projeto de mestrado. Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

SANTOS, Laís Thalita; PESSOA, Cristiane. Atividades de Educação Financeira e orientações ao professor: uma análise à luz dos ambientes de aprendizagem de Skovsmose. **Anais...** VI Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco – EPEPE. Juazeiro do Norte, 2016.

SILVA, Arlam. **Educação Financeira nas aulas de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental:** a relação entre a prática docente e atividades de livros didáticos. Projeto de mestrado. Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

SILVA, Amarildo; POWELL, Arthur. Educação Financeira na escola: A perspectiva da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Boletim Gepem** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, 2015.

TEIXEIRA, James. **Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre educação financeira e matemática financeira.** Tese de Doutorado em Educação Matemática. São Paulo: PUCSP, 2015.

TEIXEIRA, James; COUTINHO, Cileda. A educação financeira preconizada pela Enef – Estratégia Nacional de Educação Financeira e seus efeitos na escola básica: uma análise do guia do PNLD. **Anais...** XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba, 2013.

WILLIS, Lauren. Evidence and Ideology in Assessing the Effectiveness of Financial Literacy Education. **San Diego Law Review**, v. 46, p. 415--447, 2009.

PARTE IV

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: RECORTE DO ESTUDO SOBRE A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NO NORTE E NORDESTE DO BRASIL

Theresinha Guimarães Miranda
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

A atual política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva define como *lócus* preferencial do atendimento educacional especializado – AEE, as salas de recursos multifuncionais – SRM. Essas salas cumprem o papel de promover o atendimento educacional especializado na escola comum para a promoção da escolarização do aluno público-alvo da educação especial, eliminando barreiras que impeçam a sua participação, autonomia e independência, no ambiente educacional e social. O público-alvo da educação especial (PAEE) definido pela legislação compreende o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (ALVES, 2006).

Nos anos 2000, os documentos federais começaram a mencionar o Atendimento Educacional Especializado-AEE centrado nas SRM, essas salas já existiam anteriormente, com diferentes denominações em vários estados do Brasil. Em 2005, o MEC, através da extinta Secretaria de Educação Especial lançou o primeiro Programa de Implantação

da Sala de Recursos Multifuncionais com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para complementar ou suplementar a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial – PAEE.

O presente trabalho trata de um estudo sobre a organização e funcionamento da SRM, realizado em 11 municípios da região norte e nordeste do Brasil, resultado de uma pesquisa realizada no âmbito do Observatório Nacional de Educação Especial - ONEESP, rede de pesquisa que teve sua proposta original na Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, tendo como finalidade avaliar o funcionamento das salas de recursos multifuncionais – SRM. O objetivo dessa pesquisa foi investigar os limites e possibilidades que oferecem essas salas como serviço de apoio para todos os tipos de alunos PAEE. O projeto enfocou três eixos para avaliar essa política: 1) a avaliação do aluno da sala de recursos multifuncionais; 2) a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e, 3) a organização e o funcionamento das salas de recursos multifuncionais.

Neste trabalho apresentamos os resultados desta pesquisa relativo ao eixo 3 – a organização e o funcionamento das salas de recursos multifuncionais que foi realizado nas regiões Norte e Nordeste por 10 (onze) universidades, abrangendo 6 (seis) estados e 11 (onze) municípios. As Universidades participantes foram: Universidade do Estado do Pará-UEPA; Universidade Federal do Pará, campus de Marabá, atual Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; Universidade Federal da Bahia-UFBA; Universidade Estadual de Feira de Santana – UFS; Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB; Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Universidade Federal de Alagoas – UFAL; Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Os municípios participantes do estudo foram: Belém e Marabá, no estado do Pará; Maceió em Alagoas; Salvador, Feira de Santana, Itabuna, Amargosa e Mutuípe, na Bahia; Imperatriz, no Maranhão; Campina Grande na Paraíba e Natal no Rio Grande do Norte.

Os estudos tiveram início em 2011, quando foi constituída a rede nacional e, paralelamente, foram constituídas as redes estaduais com pesquisadores das universidades interessados em realizar estudos em sua

localidade. O projeto foi submetido ao comitê de ética em pesquisas com seres humanos da UFSCar e foi desenvolvido o projeto piloto no município de São Carlos em São Paulo, visando construir os instrumentos e refinar os procedimentos de pesquisa. Nesse ano, foi realizado o primeiro encontro da rede nacional a fim de proporcionar a socialização do conhecimento sobre as diferentes realidades nos estados e planejar a realização dos estudos locais. Os participantes apresentaram o histórico e atual cenário político e administrativo da implementação das salas de recursos multifuncionais no município sob sua responsabilidade.

O segundo encontro da rede nacional foi realizado em 2012 e teve como objetivo estudar e debater a metodologia dos estudos locais e se definiu como base, a entrevista, através de grupos focais e foram definidos os roteiros com as questões disparadoras que se destinavam a nortear e estimular o debate no grupo focal, para a coleta de dados.

Portanto, o desenvolvimento da pesquisa em cada município, teve como referência as orientações da coordenação nacional do ONEESP, que foram discutidas no decorrer do processo, nas reuniões com os pesquisadores. A proposta foi a realização de uma pesquisa de natureza qualitativa, na abordagem da pesquisa colaborativa pela via do grupo focal. Esse processo, teve um caráter formativo, que esteve presente no decorrer da pesquisa, pois na medida em que se discutia o que os professores faziam na SRM, simultaneamente ocorriam trocas, colaboração e formação.

Nesse processo de colaboração e formação sobre as possibilidades das SRM através do diálogo entre professores dessas SRM e pesquisadores, pôde potencializar as questões sobre a diversidade do público-alvo da Educação Especial e dos diferentes contextos para o AEE nos diversos municípios.

A pesquisa colaborativa teve a proposta de “fazer pesquisa com os professores e não sobre os professores”, procedimento que foi o foco orientador deste estudo. Para tanto, a técnica de grupo focal foi um importante caminho para revelar as percepções dos participantes a partir dos eixos de análise da pesquisa de forma qualitativa e aprofundada. O grupo focal permitiu ao pesquisador acessar uma gama imensa de dados verbais, assim como captar através de registros em vídeo ou áudio e

posterior transcrição, o sentido do relato dos participantes da pesquisa.

No ano de 2013, foi realizado o terceiro encontro da rede nacional, quando foram apresentados os primeiros resultados dos estudos no âmbito dos municípios e foi produzido um CD-ROM com os trabalhos completos, relacionados aos projetos locais desenvolvidos pelos pesquisadores do ONEESP. Naquela ocasião, foram produzidas as primeiras sínteses, ainda provisórias, dos resultados dos estudos nas diferentes regiões brasileiras, que foram socializados e discutidos entre os demais participantes. Os pesquisadores saíram do encontro com a missão de concluir a realização dos grupos focais, as transcrições dos debates realizados nos grupos focais e iniciar a fase de análise de dados.

O quarto encontro da rede nacional foi realizado em 2014 e também foi produzido um CD-ROM com os trabalhos apresentados, para a divulgação dos trabalhos finalizados nos municípios. Na ocasião foram discutidas as sínteses de pesquisas desenvolvidas, a partir dos grupos focais, considerando cada eixo temático de pesquisa do ONEESP: a questão da avaliação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a formação dos professores e a organização e funcionamento do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Foram indicadas possibilidades de pesquisas futuras e de possíveis ações a serem realizadas pelo grupo. Uma *survey, on line*, de âmbito nacional também foi realizada para coletar dados com professores de salas de recursos multifuncionais de todo o país.

Para nortear a investigação, os pesquisadores do ONEESP tiveram com questão norteadora da pesquisa: como tem funcionado na prática o AEE em SRM? Outras questões surgiram:

- 1.** Que compreensão os professores têm do AEE oferecido em SRM?
- 2.** Como os professores têm planejado e desenvolvido o ensino dos alunos PAEE nas SRM?
- 3.** Como tem sido a atuação docente nas SRM, para o ensino de alunos com diferentes idades e distintas necessidades especiais?
- 4.** Que limites e possibilidades oferecem as SRM como serviço de apoio a todos os tipos de alunos?

As respostas a tais questionamentos contribuíram para avaliar a organização e o funcionamento das salas de recursos multifuncionais como sistema de apoio à escolarização do PAEE, ou seja, daqueles alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e identificarmos aspectos que possam potencializar o AEE oferecido em SRM ao reunir os dados da pesquisa do ONEESP realizada em seis estados que representam as regiões norte e nordeste do Brasil, com as demais pesquisas realizadas nas demais regiões por pesquisadores de instituições de ensino superior.

DESENVOLVIMENTO

O atendimento educacional especializado decorre de uma nova visão da Educação Especial, sustentada legalmente, sendo uma das condições para o sucesso da inclusão escolar. Esse atendimento é fator imprescindível para dar suporte ao aluno que está na classe comum/regular para que possa ultrapassar as barreiras impostas pela interação aluno-escola e promover o atendimento a necessidade educacional especial desse aluno, para a sua socialização e acesso ao currículo, efetivando o paradigma da inclusão.

Portanto, a escola comum e o atendimento educacional especializado precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro e jamais esse benefício deverá caminhar linear e sequencialmente, como se acreditava antes. Nesse sentido, a modalidade de Educação Especial é parte integrante do ensino regular e não se constitui em sistema paralelo de educação.

Aqui é importante salientar que a “socialização”, justificada como único objetivo da entrada desses alunos na escola comum, especialmente para os casos mais graves, não significa que está havendo inclusão escolar. A verdadeira socialização, em todos os seus níveis, exige construções cognitivas e compreensão da relação com o outro. O que tem acontecido, em nome dessa suposta socialização, é uma espécie de tolerância da presença do aluno em sala de aula e o que decorre dessa situação é a perpetuação da segregação, mesmo que o aluno esteja frequentando um ambiente escolar comum.

MARCOS LEGAIS E TEÓRICOS

O atendimento educacional especializado – AEE é preconizado há muito tempo nos vários dispositivos legais, sobre a Educação Especial, tendo diferentes enfoques e terminologias. A Constituição Federal de 1988, propõe em seu artigo 208, que o atendimento educacional especializado ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino em que é seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). A principal mudança nesse período se dá quanto a perspectiva pedagógica escolar, desvinculando a Educação Especial do modelo clínico/médico, conforme define Alves, 2006:

O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada¹ do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns (pg.15).

Segundo o documento da SEESP/MEC, (ALVES *et al*, 2006, p.15) a SRM “é um espaço para a realização do atendimento educacional especializado de alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente”, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

O programa de salas de recursos multifuncionais foi criado pelo MEC, através do Edital nº 01 de 26 de abril de 2007, cujo objetivo geral é “apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta de atendimento educacional especializado, por meio da implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns do ensino regular” [...] As SRM recebem essa denominação por agregar, em sua or-

¹ A LDB, em seu artigo 26, determina: Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, 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.

ganização, materiais, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento, ao mesmo tempo, de diferentes alunos público-alvo da educação especial. Esse atendimento pode ser de forma complementar ou suplementar ao processo de escolarização, conforme previsto inciso V do artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001.

Os documentos posteriores passam a vincular o atendimento educacional especializado aos conceitos de apoio, complementação e suplementação, priorizando a escola regular, segundo afirmam Mendes e Malheiro (2012), inclusive quando apresenta a ideia de que o AEE poderia, em alguns casos, substituir os serviços educacionais.

No entanto, só em 2008, o Decreto nº. 6.571 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº. 9.394/ 1996. Nesse Decreto, o AEE é definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular” (BRASIL, 2008, art. 1º, §1º).

Sua implementação se deu a partir da Resolução CNE/CEB n. 4/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e, posteriormente com a Nota Técnica nº 11/2010 (BRASIL, 2010).

O Decreto 6571/2008, no artigo 1ª, § 1º complementa que o atendimento educacional especializado:

é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (MEC/SEESP, 2008).

Em 2011, contudo, o Decreto nº. 6.571 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 7.611, o que gerou muita polêmica e discussão, devido a compreensão de que houve um retomo ao conceito anterior de educação especial, pois possibilita que a escolarização do PAEE seja realizada por escolas e classes especiais, além do ensino regular, per-

mitindo assim, que a educação especial seja substitutiva da educação regular ou comum.

Nesse sentido, a prática do professor da SRM para ser efetiva requer a perspectiva colaborativa com o professor da educação comum visando desenvolver um trabalho conjunto para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. A finalidade do trabalho de cada professor é diferente. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do atendimento educacional especializado - AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino comum (BRASIL, 2009).

É importante afirmar que o AEE deve ser institucionalizado no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola (Resolução n.º 4/2009, art. 10) e, em sua proposição, devem ser contemplados aspectos que se referem ao funcionamento, como: “carga horária para os estudantes do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas; Espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE” (BRASIL, 2010, p. 8). A nota técnica n.º 11/2010, do então Gabinete da Secretaria de Educação Especial/MEC, que orienta a institucionalização da oferta no AEE nas escolas regulares, também enfatiza que o PPP deve contemplar este serviço, incluindo professor especializado, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade, entre outros aspectos.

Em síntese, as orientações a respeito da organização e funcionamento da SRM foram estabelecidas por meio de normas e documentos, a saber: Decreto n.º 6.571/2008, Resolução n.º 4/2009, Parecer n.º 13/2009, Decreto n.º 7.611/2011, Nota Técnica n.º 11/2010 e de documentos como o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo foi realizado através da análise dos artigos que constam do livro, intitulado “ Inclusão Escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional especializado”, organizado por Enicéia G. Mendes; Fabiana Cia e Gabriela Tannús-Valadão, publicado pela Ed. Marquezine e Manzini, em 2015. Esse livro reúne os resultados do eixo 3, integrante do projeto do ONEESP – Organização e Funcionamento das salas de recursos multifuncionais. No caso do presente trabalho, destacamos os artigos relativos a região Norte e Nordeste, num total de 10 artigos. Esses artigos foram analisados, a partir do discurso sobre os resultados das pesquisas locais, segundo quatro categorias: compreensão do professor sobre o AEE; planejamento para o atendimento do aluno; atuação docente e limites e possibilidades das SRM.

Compreensão do Professor sobre o AEE

Os professores afirmam conceber a SRM como lugar de atendimento complementar ou suplementar ao que é oferecido na sala de aula comum, como está posto nos documentos oficiais e deve prover recursos, estratégias de ensino e materiais diferenciados. Portanto, é um atendimento que complementa e dá suporte a classe comum, colaborando e orientando o professor do ensino comum. Esse entendimento por parte dos professores está de acordo com a Resolução n. 4/2209 - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que traz em seu Art. 2º:

“O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

Destacamos que no relato sobre a vivência dos professores, as SRM atendem também alunos com dificuldades, os “alunos problema”, demonstrando que as SRM acabam atendendo também outras demandas, para além do PAEE. Resultados semelhantes foram expressos em dados coletados nos grupos focais de Marabá-PA, onde se constatou que um dos aspectos que devem ser repensadas consiste na definição do público-alvo do AEE, pois, na prática, as SRM “atendem um número elevado de casos com dificuldades de aprendizagem que superlotam as SRM o que prejudica a qualidade do serviço educacional ofertado” (RABELO; OLIVEIRA, 2013, p. 10).

Além disso, os professores afirmam que o trabalho na SRM deve ser focado nas necessidades dos alunos e não em relação ao conteúdo regular oferecido na classe comum. Porém dizem que algumas vezes é trabalhado o conteúdo da classe comum, porém com adaptações, isto é, trabalha-se um determinado conteúdo, apesar deste ser abordado de forma diferente do que o é na sala comum. Os professores consideram que o objetivo do apoio ao aluno é “chegar no aluno”, trabalhar as habilidades necessárias para que ele aprenda o conteúdo, como por exemplo, a memória e a concentração. Nessa parte do relato sobre a função do AEE nota-se a ambiguidade da função da SRM e no sentido das “habilidades” que irão auxiliar os alunos a conseguirem adquirir conhecimento na classe comum, ou seja, habilidades que serão pré-requisitos para os conteúdos na classe comum.

Podemos constatar que a função do AEE está bem definida na política do MEC, mas no âmbito da realidade prática, ainda há muitos equívocos. Destacamos também a instabilidade na política governamental com alterações constantes em documentos legais que interferem na prática escolar. Apesar dos conflitos na prática do AEE, ele tem um papel de destaque no processo de construção de uma cultura inclusiva na escola, mesmo sem o apoio da equipe da escola, segundo foi constatado, em diferentes realidades.

Há uma predominância da ideia de que “o papel do AEE na escola não é bem delimitado, não é bem definido, pois se tem várias concepções e práticas”, mas todas as professoras foram unânimes em dizer que a SRM não é espaço de reforço escolar. As professoras consideram

ser função da SRM: melhorar a autoestima das crianças; acolher essa criança e orientar o pai e a mãe quando chegam com problemas; é um complemento do ensino regular na questão da aprendizagem; divulgar a inclusão e fazer sensibilização, principalmente com os professores do ensino regular; trabalhar as dificuldades do aluno para que ele melhore em sua aprendizagem; ajudar o aluno no seu desenvolvimento global. Pode-se constatar dos depoimentos, que não há clareza do objetivo do AEE pelo próprio professor.

Planejamento para o atendimento do aluno

Em relação ao planejamento do trabalho pedagógico, as pesquisas informam que existem dois momentos distintos. O primeiro é o individual, em que os professores a partir da avaliação individual do aluno, procuram elaborar um plano para o atendimento desse aluno, buscando soluções para atender as demandas desse aluno. Elaboram o Plano Educacional Individual - PEI. O segundo era dirigido ao trabalho pedagógico coletivo, onde informam haver muita dificuldade no planejamento articulado entre - o professor de educação especial, com o professor da sala comum, que precisava ser melhorada para que ocorressem mais trocas positivas, mas justificam dizendo que o principal problema é a falta de tempo.

Segundo as professoras, o processo de encaminhamento do aluno ao serviço do AEE e a elegibilidade desse aluno para o atendimento, da avaliação até o início do atendimento não segue uma rotina, o aluno pode ser encaminhado pela Direção, Coordenação Pedagógica, ou pela professora da classe comum e o laudo não é uma condição para iniciar o atendimento na SRM.

O motivo para o encaminhamento do aluno para a SRM, na maioria das vezes, tinha origem nos relatos de dificuldades feitas por professores da sala comum, ainda que houvessem outros procedimentos que permitiam o encaminhamento de alunos “considerados da Educação Especial”, bem como aqueles alunos que já tinham diagnóstico de deficiência.

De uma maneira geral, a organização do trabalho da SRM era responsabilidade do professor da educação especial. Cada professor trabalhava de acordo com sua carga horária na sala e o turno era dividido em quatro horários.

O número de alunos matriculados e que frequentam essa sala varia de 07 a 25 alunos. Eram atendidos por dia de 04 a 15 alunos de forma que a capacidade da sala seja toda preenchida durante a semana. O atendimento durava, geralmente, 60 minutos cada, mas em algumas situações chegavam a durar de 90 a 120 minutos.

A carga horária para atendimento de cada aluno variava, de cerca de 2 horas por semana no AEE, divididas em dois dias não consecutivos a 4 dias por semana. Quanto ao turno de atendimento do aluno, as professoras de metade dos municípios afirmam que ocorre “sempre no contra turno”, a outra metade atende no mesmo turno em que o aluno frequenta a sala comum ou regular.

Há uma recorrente queixa dos professores quanto ao número grande de alunos para atendimento, o que leva a programar uma carga horária insuficiente para a necessidade do aluno, associado a frequente ausência de alunos que são atendidos no contra turno. No entanto, alguns professores avaliam que o tempo destinado ao atendimento é suficiente e está de acordo com a necessidade do aluno, porém para outros, o tempo não é suficiente.

Esse atendimento era realizado de forma individualizada e organizado, de acordo com o Plano Educacional Individualizado - PEI, ou para outros denominado Plano de AEE. Há predominância, do atendimento individual, em que são desenvolvidas atividades específicas para cada estudante, diferentemente das atividades da sala regular que trabalha atividades comum para todos os alunos e só um município tem uma previsão de reuniões sistemáticas entre professores da SRM e da sala comum ou regular.

Os dados indicam que, embora exista uma desarticulação entre a professora do AEE e a professora da sala de aula regular, em alguns casos ocorrem encontros nas horas de planejamento e também há trocas de experiências importantes, em contatos assistemáticos.

Há unanimidade de que o atendimento na SRM tem como objetivo eliminar/diminuir as barreiras para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência dentro e fora da escola. Porém, quanto a frequência dos alunos no AEE não há unanimidade, mas predomina a informação que eles frequentam regularmente os horários determinados.

Podemos perceber que não há uma regularidade no funcionamento da SRM tanto no número de alunos que frequentam a SRM, como na organização e periodicidade dos atendimentos. Há aspectos positivos e aspectos críticos quanto a organização e funcionamento desse espaço de aprendizagem. Um ponto positivo que podemos apontar é o cuidado dos professores em atender às necessidades dos alunos. O ponto crítico está na variação do quantitativo de alunos que frequentam a sala, pois muitas vezes o número de atendimentos é superior a disponibilidade de espaço, recursos e de tempo para as necessidades de cada aluno.

Atuação Docente

De acordo com os resultados das pesquisas analisadas, constatamos que as atribuições do professor da SRM, definidas na legislação, encontram dificuldades para sua aplicação. Eles questionam o fato de terem que ser polivalentes no atendimento especializado, trabalhando com diferentes deficiências e que nem sempre estão preparados. Explicam que os professores têm que atender alunos, pais e professores, exercendo diferentes funções e não se sentem aptos para essa atuação multifuncional, dizem que a sala pode ser multifuncional, mas o professor não tem condições para essa atuação, devido a falta de tempo e de preparo profissional para atuação com a multiplicidade do PAEE.

Quanto à responsabilidade por alfabetizar alunos, as professoras foram unânimes em afirmar que a responsabilidade é da professora da classe comum; mas, alguns acrescentaram que esta responsabilidade é do professor da classe comum em conjunto com o professor da SRM, e incluem, também, a família.

O horário de funcionamento da SRM dependia da carga horária da professora para o atendimento e das suas possibilidades de organiza-

ção do trabalho, de maneira que, muitas vezes, a SRM funcionava em apenas um turno. Isto implicava que alunos que precisassem ser atendidos em um turno diferente daquele de trabalho da profissional poderia ser privado do seu direito ao AEE.

Dentre as atividades desenvolvidas pela SRM, estão a realização de atividades pedagógicas com recursos de acessibilidade que contribuem para o desenvolvimento complementar e suplementar da aprendizagem do aluno; adaptações de provas ou atividades da sala comum, atividades em libras para os alunos surdos e atividades em Braille para facilitar a compreensão dos alunos com deficiência visual; atividades de sensibilização com argila para trabalhar a percepção tátil e a coordenação motora fina.

Essas e outras atividades dependem de recursos, tecnologias específicas que permitam o desenvolvimento das atividades do AEE, ressaltam o uso de tecnologia, tanto de baixo custo, quanto com alto custo.

Nessa perspectiva, também constatamos que na SRM é trabalhado o conteúdo da sala de aula comum, sob a forma lúdica (jogos, computador) e a justificativa que o aluno aprende “rapidinho”, em situações concretas e de brincadeira, diferente do pensamento abstrato, que se usa muito na classe comum.

Finalmente, a questão sobre se elas se consideravam aptas para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais, a resposta não teve consenso, para algumas foi positiva e outras não se sentem preparadas para esse desafio. Todas as entrevistadas demonstraram interesse em crescer e fazer novos cursos e apontam que a formação da professora do AEE necessita contemplar novas abordagens, mais sociais e pedagógicas/curriculares e menos centradas na necessidade do aluno, como é o caso do PEI.

Sabemos que é um desafio alterar as condições ofertadas, visualizar tempos e propor espaços dentro do cronograma semanal para discutir e construir práticas pedagógicas em colaboração com os professores que atuam com PAEE, além de orientar as famílias no que se refere ao processo de escolarização, considerando o modelo de família atual.

É fundamental para que o AEE possa consolidar sua prática junto

à comunidade escolar seu papel colaborativo e participação sistemática no planejamento pedagógico dos professores com a coordenação, no intuito de compartilhar avanços, dificuldades, estabelecer estratégias e recursos, avaliar as intervenções realizadas, uma vez que não basta apenas esse aluno frequentar assiduamente o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais e responder positivamente às atividades propostas. Trata-se de um serviço que vai muito mais além do atendimento individualizado, pois visa garantir a participação e o desenvolvimento dos alunos em sala de aula comum e nos diversos espaços da escola, sendo relevante nesse processo de mudança ao assegurar “[...] a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência” (BAPTISTA, 2013, p. 54).

Limites e Possibilidades

De uma maneira geral, os resultados das pesquisas apontam que a prática educacional realizada nas SRM não atendia as necessidades de todos os alunos e, na maioria dos casos, o serviço não era eficiente, reconheciam que o atendimento prestado não era satisfatório, e que o ideal seria uma rede de apoio e uma equipe multidisciplinar com mais profissionais e serviços.

Outro aspecto de destaque é que o AEE parece não estar previsto no PPP da escola, o que limita a sua efetivação e acontece apenas pontualmente, como responsabilidade do professor da SRM, sem transformar o funcionamento da escola. No entanto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo-o na sua organização, de forma a se constituir como uma oportunidade de diálogo entre o ensino comum e o ensino especial.

Dessa forma, constitui-se num desafio às políticas educacionais e aos profissionais da educação romper com a visão da Educação Especial enquanto serviço de natureza individualizada, e contribuir com a concretização do Atendimento Educacional Especializado enquanto articulador de práticas curriculares acessíveis aos alunos PAEE.

É de suma importância a interação entre os profissionais da escola. Como menciona Ropoli et al (2010, p. 19), “os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo”.

Outro ponto a se discutir no âmbito dos limites da implantação dessa política é a realização do AEE no contra turno, pois isso é apontado como um grande entrave, pela maioria dos professores, para a frequência do aluno, pois dificulta o seu retorno à escola.

De uma maneira geral, as professoras consideram insuficiente a formação continuada que participam e reclamam da necessidade de mais atividades práticas. Nesse sentido, cabe repensar o modelo de formação continuada que está sendo ofertada aos professores, já que pelas falas encontramos descontentamento com a formação continuada recebida.

O professor procura reproduzir o discurso dominante que expressa a legislação, mas, muitas vezes, tem dúvidas sobre a prática e, comumente, entra em contradição quando se refere à realidade.

Espera-se que as SRM possam estar “centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção do conhecimento pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar” (ALVES, et al, 2006, p. 14).

CONCLUSÃO

O desafio de desenvolver sistemas educacionais inclusivos ainda permanece para muitos municípios do nordeste brasileiro. As salas de recursos multifuncionais no âmbito da política de inclusão escolar, tem papel imprescindível, para a garantir a escolarização e o desenvolvimento do PAEE, e, assim viabilizar a sua inclusão e sucesso escolar.

Os resultados das pesquisas nos municípios estudados demonstram que o esforço para efetivar um trabalho pedagógico de qualidade na sala de recursos multifuncionais em situações muitas vezes adversas acarreta insatisfação dos professores e compromete a qualidade do AEE prestado ao aluno. Isso é uma decorrência de vários fatores, como: a pouca

inserção desses serviços no projeto político pedagógico da escola, a inadequada qualificação profissional para o exercício das funções atribuídas ao professor da SRM, ao grande número de alunos para atendimento, as diferentes necessidades pedagógicas desses alunos para atendimento por um mesmo professor e falta de um trabalho colaborativo entre professor da SRM e professor da sala comum.

Nesse processo, a escola pouco muda e a SRM, ao mesmo tempo em que é o local responsável pela escolarização do PAEE, serve para manter a escola em sua “normalidade”, pois a responsabilidade do aluno com necessidades educacionais especiais é do professor da SRM, onde o aluno vai complementar os seus estudos e o professor tem total liberdade sobre o que e como fazer e não precisa prestar contas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Os dados da pesquisa também demonstram que a articulação entre os professores do ensino comum e especial, na maioria dos municípios depende apenas da boa vontade de ambos, pois as condições de organização do serviço conspiram contra essa parceria, seja porque um atua no contra turno do outro, seja porque eles trabalham em escolas diferentes e, mesmo quando eles trabalham na mesma escola e no mesmo período, suas atividades conflitam com as possibilidades de encontro (MILANESI, 2010).

As reflexões apresentadas neste artigo permitem evidenciar a consolidação da inclusão escolar como diretriz política para a educação brasileira, mas as normas e documentos legais que orientam a estrutura dos serviços não estão plenamente em ação, pois não encontram ressonância no contexto escolar. Por isso, é necessário mais estudos e pesquisas sobre a necessidade de qualificação do AEE prestado nas salas de recursos multifuncionais para que haja um possível redimensionamento de suas atribuições.

Essas reflexões realizadas permitiram chegar a algumas considerações, não conclusivas, por se tratar de um recorte de um estudo mais amplo e ter uma abrangência limitada de municípios das regiões norte e nordeste do Brasil, mesmo assim, são fundamentais para o entendimento das concepções, da organização e das práticas, acerca da SRM, na estrutura escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira; GRIBOSKI, Claudia Maffini; DUTRA, Claudia Pereira. *Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de; et al. *Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. São Paulo: Junqueira&Marin, 2013, p. 43 - 62.

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

_____. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras Providências. Ministério Justiça / Secretaria do Estado dos Direitos Humanos / Departamento da Criança e do Adolescente (DCA) / Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Brasília: 1990.

_____. CNE/CEB. *Resolução n. 02/2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Portaria nº 555/2007, Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP. 2008.

_____. CNE/CEB. *Decreto nº 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011729.pdf> Acesso em: 30 abril de 2016.

_____. CNE/CEB. *Parecer nº 13, de 03 de junho de 2009*. Diretri-

zes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Brasília. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 24 de setembro de 2009.

_____. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.* Diário Oficial da União de 5 de outubro de 2009. Brasília, DF, 2009. 3p.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.* Brasília, DF, 2010.

_____. SEESP. MEC. *Nota técnica n.º 11, de 11 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.*

_____. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.* Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União de 18/11/2011. Brasília, DF, 2011.

MENDES, E.G.; MALHEIRO, C.A.L. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Orgs). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.* Salvador: EDUFBA, 2012, p. 350-365.

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado.* São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

MILANESI, J. B. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.* 185 fls. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RABELO, L. C. C.; OLIVEIRA, I. A. *Observatório de Educação Especial: a implantação, organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais de Marabá-PA*. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial. III. Anais da III Reunião ONEESP, São Paulo, 2013

ROPOLI, E. A. et al. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Universidade Federal do Ceará, 2010.

ARTIGOS SOBRE O ONEESP NORTE - NORDESTE

ANJOS, H.P dos. et al. Atendimento educacional em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém-Pará. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 93-114.

ARAÚJO, E.S. de; MARTINS, L. de A. R.; SILVA, K. S.P. Os desdobramentos do atendimento educacional especializado no cotidiano escolar em Natal RN. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 269 - 292.

DUBOC, M.J. O.; RIBEIRO, S.L. As salas de recursos multifuncionais: organização, concepções e práticas em Feira de Santana – BA. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 163-176.

FARIAS, A.Q de. et al. Atendimento educacional especializado: política, concepção e diretrizes para o funcionamento das salas de recursos multifuncionais no município de Campina Grande – Paraíba. In: MENDES,

E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 247-268.

FUMES, N. de L.F. et al. O funcionamento das salas de recursos multifuncionais da rede municipal de educação de Maceió - AL. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 137-162.

GALVÃO, N de C. S.S.; MIRANDA, T.G. A organização do trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais em Salvador -BA. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 195 – 214.

HORA, G.S da; ALMEIDA, W.G.; CAFESEIRO, J.S. Funcionamento dos serviços de apoio nas salas de recursos multifuncionais do município de Itabuna -Bahia. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 177- 194.

OLIVEIRA, A.P de; OLIVEIRA, I.A. de; RABELO, L.C.C. Atendimento educacional em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Marabá -Pará. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 115-134.

SANTOS, E.R. de L. et al. Funcionamento das salas de recursos multifuncionais dos municípios de Amargosa e Mutuípe-BA. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializa-*

do. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 215- 228.

SILVA-PERDIGÃO, M.G da; SILVA, R.S. Atendimento nas salas de recursos multifuncionais: relação com a sala de ensino regular, planejamento, agenda e frequência dos alunos em Imperatriz - MA. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 229-246.

APORIAS SOBRE OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Luciene Maria da Silva

O trabalho elaborado por Miranda e Lustosa (2016), referência para discussão nessa mesa, diz respeito aos resultados da pesquisa sobre a organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), parte de um estudo realizado pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) em onze municípios das regiões norte e nordeste brasileiro: Belém e Marabá (PA); Maceió (AL); Salvador, Feira de Santana, Itabuna, Amargosa, e Mutuípe (BA); Imperatriz (MA); Campina Grande (PB); e Natal (RN). Trata-se de uma importante rede de pesquisa, cujos pesquisadores vêm produzindo estudos integrados sobre as políticas e práticas que dizem respeito à inclusão escolar. A pesquisa em evidência corresponde ao terceiro eixo da investigação e tem como objetivo investigar os limites e possibilidades das SRM como um serviço de apoio para todos os alunos, público alvo da educação especial (PAEE). Envolveu como sujeitos da pesquisa, professores das SRM e norteou-se por questões que foram transformadas em unidades asser-

tivas, e assim tomando-as como categorias de análise: a) compreensão do professor sobre o atendimento Educacional especializado (AEE); b) planejamento para o atendimento do aluno; c) atuação docente; e d) limites e possibilidades.

Foi possível observar no texto das autoras, formulações instigantes e pertinentes para a reflexão, ressaltando, porém, que o formato definido para a sua produção, com limitações de espaço, certamente não possibilitou um maior detalhamento do objeto, considerando o universo da pesquisa, sua abrangência e espaço geográfico. Quanto a este aspecto, o mesmo vale para estas considerações. São reflexões breves provocadas pela leitura e importância do tema em apreço. Sendo assim, início abordando o contexto mais amplo onde se insere o atendimento educacional especializado, a educação inclusiva e seus condicionantes políticos e econômicos. Em seguida, direciono a discussão para os limites e possibilidades da SRM, mantendo o diálogo com as autoras sobre as categorias: a compreensão dos professores sobre o AEE e a atuação docente, porém incorporando outros aspectos mencionados.

Educação Inclusiva: tensões e desafios

No Brasil, a partir da década de oitenta do século passado tornou-se perceptível a crítica às concepções da educação especial por parte de alguns autores com reflexões analíticas de origem sociológica e histórica, enfocando questões não mais apenas restritas à deficiência, suas manifestações e formas de adaptação. A preocupação passa a ser, também, com as políticas educacionais para as pessoas com deficiência, suas possibilidades e não apenas suas limitações, além das formas legitimadas de discriminação e preconceito.

As reformas educacionais da década de noventa, teve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como o marco para as novas orientações. A LDB 9394/96 foi fundamental para o movimento de inclusão educacional, época também em que foram difundidas com muita intensidade ideias e formulações, principalmente por meio de documentos internacionais, com propostas concretas sobre escolarização e so-

cialização. A legislação educacional foi quase toda reformulada, influenciada por eventos internacionais, declarações e convenções. Ao longo dos anos 2000, a mudança de governo federal mais ainda intensificou as reformas com outras resoluções, terminologias e programas pautados numa nova política nacional de educação. Conforme Vaz e Garcia (2015, p. 6), nesse contexto, “a educação especial é agregada às demais políticas focalizadas com grande apelo social, assumindo os princípios de solidariedade, tolerância e respeito às diferenças, no entanto, num contexto de massificação de ensino”.

É imprescindível entender a educação de forma ampla, como um fenômeno histórico das sociedades. A busca por inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na escola não é um fato isolado dentro do sistema educacional brasileiro, pois sucede ao mesmo tempo diferentes tipos de demanda por inserção e permanência nessa instituição por parte de outras categorias de indivíduos para a realização da democratização da escola, que ainda convive com elevadas taxas de evasão e repetência. O que se quer destacar é que a diretriz de inclusão escolar não emerge apenas dos anseios progressistas (ou mesmo assistencialistas) pela concretização dos direitos humanos, mas também das políticas globais, principalmente com o advento do neoliberalismo, orientado pela lógica do capital que propugnam possibilitar “cidadania capaz de operar no mundo globalizado” (Warde, 1998, p.01).

Nossa compreensão sobre educação inclusiva alinha-se à de Crochik (2015, p.), que é bastante elucidativa quando afirma:

() há, em nosso meio, ao menos duas perspectivas no que tange às suas implicações sociais; uma delas faz críticas contundentes, associando-a com a ideologia neoliberal: uma maneira de entender que a exclusão social pode ser corrigida pela educação escolar, sem que haja mudanças estruturais na sociedade; a outra delas tende a se restringir a proposições de modificações na escola para que a educação seja cada vez mais inclusiva, sem fazer críticas à estrutura social, ou quando faz, são críticas genéricas: existência da pobreza, da injustiça, sem denunciar que é a atual estrutura da sociedade que necessariamente as gera. A Teoria Crítica da Sociedade, a nosso ver, por indicar os limites dos avanços sociais, as contradições desta sociedade, pode reconhecer o que há de progresso social nessas propostas e o que existe de conservador.

Propostas de inclusão justificadas pela ideia de harmonia da diversidade necessária ao bom funcionamento da sociedade, sem considerar a essência das individualidades e vendo a escola como se fosse uma unidade de transformação social, é uma forma de adaptação que não proporciona formação porque, de fato, não são superadas as representações da deficiência como inferioridade e incapacidade, nem esclarecidas suas determinações constituídas na teia das relações sociais.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais é uma das principais proposições da atual política de educação especial e se propõe a fortalecer o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento por meio de um conjunto de atividades pedagógicas, com recursos de acessibilidade organizados por professores especializados. Contudo, a fragilidade da proposta se expressa no confronto com a dinâmica organizacional das escolas, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas precárias, e quadro docente com formação insuficiente. É sobre essa realidade educacional que incide as pesquisas analisadas por Miranda e Lustosa (2016), notadamente no âmbito das salas de recursos multifuncionais. Dentre as abordagens das autoras destaco a compreensão dos professores sobre o AEE e a atuação docente da SRM, entendendo ser possível incorporar outros aspectos a partir daí.

A compreensão dos professores sobre o AEE

As percepções docentes identificadas nas pesquisas apresentadas são unânimes em reconhecer que a SRM não é lugar de reforço escolar. Ao mesmo tempo, é afirmado que existe também a predominância da ideia de que “o papel do AEE não é bem delimitado, não é bem definido, pois se tem várias concepções e práticas” (GUIMARÃES e LUSTOSA, 2016, p. 8). O que leva à conclusão das autoras de que “não há clareza sobre o objetivo do AEE pelo próprio professor”. Isso parece estar confirmando que os documentos que compõem a política educacional, não demonstram orientações precisas sobre a função das salas. De fato, o que existe de mais elucidado sobre isso é um dos objetivos apresentado no Decreto 7.611 (BRASIL, 2011): “fomentar o desenvolvimento de

recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem”. Diz respeito às necessárias adaptações, acessibilidade e tecnologias assistivas. Porém, essa instrumentalização não é suficiente para garantir aprendizagem, se não houver propostas deliberadas de ensino. Como afirma Adorno (1995, p. 132), “os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens”. E o que proporciona formação não é um vasto cabedal de conteúdos, mas um conjunto de fatores que incluem ainda aspectos culturais e sociais.

O funcionamento das salas demanda compreensão por parte de todos os docentes e gestores da escola sobre sociedade, diversidade, diferença, experiências dos professores com os alunos e entre eles. Reflexões fundamentais se partirem de uma concepção de sociedade pensada sob a perspectiva da relação entre suas instituições e os indivíduos que a constituem, rejeitando a ideia de entidade orgânica ou contexto funcional, impedindo assim a naturalização dos seus processos intrínsecos, posto que incorpora na sua configuração as tensões existentes.

Isso diz respeito à formação dos professores, mas não só dos que atuam nas SRM, posto que todo aluno é aluno da escola. A reflexão sobre formação posiciona a educação numa ambiguidade marcada pelos processos de adaptação (integração) e distanciamento (resistência) que lhe é inerente. Essa tensão é um ponto de partida para o entendimento sobre educação. Os professores das salas regulares provenientes de cursos de licenciaturas, algumas com pouca discussão a respeito de diversidade e diferença, precisam juntar-se aos professores do AEE para pensar a inclusão escolar, que não pode ficar restrita à pedagogia ou aos especialistas em educação especial/inclusiva.

A atuação docente nas SRM

Conforme as pesquisas analisadas por Miranda e Lustosa (2016), os professores encontram dificuldades para atuação desde o planejamento, sobretudo na fase do trabalho pedagógico coletivo que envolve os professores das salas comuns. Diversos aspectos foram elencados: o

encaminhamento do aluno, a organização do trabalho na sala, o número de alunos matriculados, a carga horária, a frequência, entre outros. Obviamente que esses indicadores variam, influenciando o funcionamento das salas e a atuação docente em meio a tais aspectos.

É importante considerar que o planejamento para ser efetivo deve considerar reflexões teórico-práticas que abranjam situações diversas e que demandam procedimentos pedagógicos, por vezes, específicos, coerentes com as necessidades identificadas na classe. Para Ainscow et al. (1997, p.20): “Isto implica que não nos limitemos a preocupar-nos com métodos e materiais e que levemos os professores a tornar-se pensadores reflexivos e a sentirem a confiança suficiente para experimentarem novas práticas, à luz do feedback que recebem dos seus alunos”.

A leitura dos relatos das pesquisas analisadas no livro de Mendes et al. (2015) permitiu observar que o encaminhamento pedagógico nas escolas parece estar direcionado apenas para a relação professor da SRM/aluno que demanda AEE, tal como antes nas salas de apoio. Observamos que a orientação no sentido de ampliar as funções desses professores a fim de superar o antigo trabalho segregado apenas com o aluno com deficiência é algo desejável para a realização da inclusão.

Ou seja, é fundamental que esses profissionais sejam incorporados efetivamente ao quadro de professores da escola, participando das atividades de planejamento e acompanhamento dos alunos, presente nas reuniões e discussões pedagógicas, subsidiando os demais professores e interagindo com eles para a reflexão das questões que acontecem na sala de aula com todos os alunos, sob pena de continuarem sendo professores de apoio, com a função de dirimir as dificuldades exclusivas dos “seus alunos deficientes”, consolidando a imagem de que estes se constituem em problema, posto que são os diferentes. Parece que os professores da SRM, aos olhos dos outros professores, são apenas professores dos alunos com deficiências, distanciando-os do corpo docente da escola.

Sobre essas relações cotidianas na escola envolvendo o que denominam público alvo da educação especial (PAEE), ainda observamos intensas marcas da medicalização da deficiência que se relacionam à descrição clínica ou biológica que a explica como lesão, falta ou déficit,

ignorando o peso das estruturas sociais, e prescrevendo a “cura” por meio de reabilitação e medicalização. É um olhar clínico pedagógico que impõe o distanciamento, impeditivo para o reconhecimento da diferença como essência da humanidade.

A indiferenciação na sala de aula é legitimada pela organização escolar que se presta à correção e controle, por meio de um padrão metodológico e de orientações normalizadoras que conformam a cultura escolar. Nesse contexto, as salas de recursos multifuncionais tornam-se refúgios para os alunos diferentes que buscam nos seus professores, cumplicidade e identificação. Essa é uma porta aberta para o preconceito e consolidação da pseudo inclusão, na medida em que pode levar a uma falsa evidência de que o erro não está no sistema escolar que exclui, mas no aluno, que não se adapta à escola regular e que se auto segrega na SRM.

Essa é uma compreensão que ainda vigora na comunidade escolar, e tem relação com uma concepção conservadora de educação especial, a despeito dos estudos críticos e pesquisas sobre a construção histórica e social da deficiência. A deficiência compreendida pelo modelo biológico é uma restrição funcional do corpo, já para o modelo social¹, ela é concebida como manifestação da diversidade humana. Esta última denuncia um processo de opressão pelo corpo que impede a mobilidade, politiza o enfrentamento da deficiência ao reivindicar direitos, retirando da natureza a justificativa para a dependência, ou seja, desnaturaliza o atributo de ser deficiente (DINIZ, 2007).

Considerações Finais

Esse trabalho teve como objetivo subsidiar a discussão do texto “Observatório Nacional de Educação Especial: recorte do estudo sobre a Sala de Recursos Multifuncional no norte e nordeste do Brasil” de Guimarães e Lustosa (2016), que partiu dos dados empíricos de dez

¹ Sobre essa abordagem ver as obras: VALLE, Jan W; CONNOR, David. Resignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escolar. Porto Alegre: AMGH, 2014; e PICCOLO, Gustavo Martins. Por um pensar sociológico sobre a deficiência. Curitiba: Appris, 2015.

pesquisas em onze municípios do norte e nordeste brasileiro.

Tendo em vista os apontamentos feitos, vale ressaltar a importância da reflexão sobre os mecanismos favoráveis ou não à inclusão escolar. Compreendendo a necessidade de efetivar outras formas de organização pedagógica que permitam a discussão sobre os condicionamentos sociais e políticos que sustentam um modelo escolar, cujas práticas cotidianas não reconhecem a diversidade humana.

Se, como afirmamos antes, ainda não possuímos as condições para o livre exercício da individuação e afirmação da diferença, pois que a base da discriminação não foi desestabilizada, cabe enfatizar e defender a emancipação, a autonomia e a diferenciação como possíveis aos seres humanos; entendê-los como indivíduos capazes de dar sentido, pela reflexão elaborada, às situações e interações no mundo em que vivem.

Um caminho possível é a reflexão sobre as possibilidades e os limites da educação inclusiva, tendo como objeto de estudo a própria escola, tomando-a como lugar de experiências para se pensar coletivamente sobre o diverso, o medo, a deficiência e as crenças consolidadas. Freller (2010, p.327) relata sobre um trabalho realizado nas escolas buscando “possibilitar experiências formativas nos grupos de educadores”, e assim movimentar o processo educativo e as relações escolares”. À pergunta: como fazer isso?, a autora responde:

Propondo o encontro e a circulação da palavra; escutando a queixa; trabalhando com a reflexão e implicação de cada uma das pessoas presentes; tentando identificar as necessidades psíquicas de cada criança, de cada educador, de cada escola e buscando ir ao encontro destas, não para obturá-las nem para acabar com os mal-estares próprios à educação, mas para construir um espaço mínimo de confiança que permitisse olhar para a exclusão e simbolizá-la, oferecer contorno, espaço, lugar, nome. Localizar os incômodos, as raivas e direcioná-los para desafios e alvos adequados em busca de uma educação que inclua o estranhamento e possa enfrenta-lo. Esse trabalho pode ajudar a desonerar e tirar o peso de cima da criança especial e de todos os excluídos do processo educativo (FRELLER, 2010, pg.334).

Esse pode ser um caminho para continuar o debate...

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon e WANG, Margaret. Caminhos para a escola inclusiva. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

BRASIL. Lei 9393, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. 36 p.

CROCHIK, JOSÉ LEON; DIAS, Marian. A. ; Ferreira, Karen D.M. Teoria Crítica da Sociedade, investigação social empírica e educação inclusiva. *Imagens da Educação*, v. 5(2), p. 1-9, 2015.

DINIZ, Débora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FRELLER, Cintia Copit. É possível ensinar educadores a incluir? Como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão? *Estilos da Clínica*. São Paulo, v.15,n.2, p.326-345, dez 2010.

MENDES, Enicéia G.; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Orgs.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Paulo: Marqueline e Manzini: ABPEE, 2015.

MIRANDA, Therezinha G; LUSTOSA, Ana Valéria M. F. Observatório Nacional de Educação Especial: recorte do estudo sobre a Sala de Recursos Multifuncionais no norte e nordeste do Brasil. Texto encomendado pelo XXIII EPEN. 2016.

PICCOLO, Gustavo Martins. Por um pensar sociológico sobre a deficiência. Curitiba: Appris, 2015.

VALLE, Jan W; CONNOR, David. Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre:

AMGH, 2014.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. O professor multifuncional e as estratégias de adaptação das políticas de perspectiva inclusiva. In: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2015: insurreições, passado e presente, 2015, Niterói. Niterói: Editora da UFF, 2015. v. 1. p. 1-19.

WARDE, Mirian Jorge. A educação escolar no marco das novas políticas educacionais. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

ENSAIO SOBRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Marta Maria Azevedo Queiroz

Este texto tem o desafio de fazer um breve ensaio acerca da educação e a comunicação. Partimos da premissa Freiriana segundo a qual não há educação sem comunicação, entendendo que os processos educativos são, por sua natureza, comunicacionais. Da comunicação mais espontânea, que utiliza como suporte o aparelho fonador, até a comunicação midiaticizada, que utiliza as redes cibernéticas e telemáticas, e permite o relato em tempo real dos fatos e acontecimentos distantes, como afirma Baccega (2000-2001). Estes campos comungam do mesmo princípio – são instituições formadoras de sujeitos que tem a possibilidade de promover e aperfeiçoar a democracia e a cidadania. E, neles, há uma grande disputa em torno da hegemonia na formação de valores e do imaginário coletivo que funcionam como potentes mediações pelas quais os indivíduos se apropriam de modos de ser e estar no mundo – as mídias, de um lado, e as tradicionais agências de socialização, escola e família, de outro. Neles, se reafirmam sentidos já sedimentados socialmente ou se criam novos. Sentidos que são sempre produzidos na dinâmica da sociedade – seu lugar de entrada e de saída.

Pensar a contemporaneidade a partir da educação e da comunicação constitui um grande desafio, posto que a realidade requer, cada vez mais, interpretar o mundo de forma crítica, selecionar a informação que é distribuída em tempo real e em grande volume, em escala local e planetária, por meio das tecnologias digitais, em especial da *internet*. Um contexto que nos requer um novo *sensorium* como diz Baccega (2008), produzido pela fluidez, ‘desenraizamento’, efemeridade, imagético, e entre eles, o desenvolvimento de novas tecnologias que vêm, tanto inovar quanto repetir, os elementos da contemporaneidade, se somando em um processo novo de reformulações sociais e da produção material e simbólica. Trata-se de uma realidade que está sendo potencializada virtualmente e que vai pautando o que devemos conhecer, os temas a serem debatidos e até os pontos de vista da compreensão destes temas.

Assumimos, já de entrada, que comunicação e educação se imbricam no mundo atual, e disputam a cena no processo de formação dos indivíduos. Neste contexto, não podemos negar a importância das mediações tecnológicas nos processos educativos e comunicacionais, e tampouco resumir tais processos a elas. O desafio posto é o de interpretar a realidade vivida, em que estes campos se entrelaçam e a traduzem. Isto nos remete à necessidade de compreender a complexa teia de relações sociais que põem e repõem constantemente a educação e a comunicação.

No ato da escritura...

A escrita de um trabalho nos faz refletir sobre os caminhos a percorrer. Escrever nos coloca na condição de tecer fios que se entrelaçam, se embaraçam, se desembaraçam. A escrita é sempre um processo dialético de reconstrução permanente do pensamento. É assim que me encontro nesse momento da escritura do texto, à procura de um fio firme que permita a ligadura entre os campos de conhecimento – educação e comunicação. Ao tecer o debate sobre eles, tomam a cena categorias e conceitos como mediação, produção, circulação, consumo, recepção, conhecimento, informação, tecnologias digitais, *internet*, entre outros.

Nessa perspectiva, tentei encontrar os lineamentos que dessem estrutura ao ensaio. Inicialmente, procurei discutir a educação e a comunicação a partir da metáfora do *panóptico*¹, para refletir a partir do lugar da escola e da mídia, espaços em que os ‘olhos’ estão ávidos a observar e controlar as ações, as relações, os movimentos dos sujeitos e da sociedade. No ápice da reflexão, Certeau (1998, p. 19) veio à memória quando afirma que “Sempre é bom recordar que não se deve tomar os outros por idiota”. Portanto, a ação e reação dos sujeitos às formas de coesão e/ou coerção social/institucional, numa *práxis* que tanto pode assentir como pode dissentir, devem ser consideradas. Quero dizer que, independente do lugar em que estejam, os indivíduos agem sobre o mundo escolhendo entre alternativas postas pela realidade. No curso dessa ação, o mundo ou a realidade age também sobre o indivíduo, como asseverou Marx (1983) segundo o qual os homens fazem sua história, mesmo em circunstâncias que não foram por ele mesmo produzidas.

Um elemento substantivo avalizou a propositura do que pretendia explicar aqui. O fundamental não é discutir o ‘uso’ da mídia nos processos educativos ou de educar para a mídia, permeadas pelas tecnologias digitais, mas fazer a reflexão ensaística, no campo da educação e da comunicação, do aparato midiático/tecnológico como principal expoente de poder na contemporaneidade.

Nesse sentido, não tinha outra perspectiva senão discutir as contradições que cercam a educação e a comunicação, permeadas pela mediação do poder, que incluem a institucionalização dos recursos da violência e da coerção, e as formas de resistência, subversão e superação mobilizadas pelos indivíduos em sociedade. Isto quer dizer que as contradições se movimentam no cerne da vida social e das instituições, não sendo, pois, possível uma determinação direta e mecânica da ação dos indivíduos. Dessa forma, tanto na educação quanto na comunicação, o *panóptico* toma vida como ferramenta do poder na produção, circulação e consumo da informação e do conhecimento. Assim, quanto mais os indivíduos conhecem e controlam o conhecimento mais

¹ No final do Séc. XVIII, o filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham, concebeu a ideia do Panóptico – conceito utilizado para designar uma penitenciária ideal. Ele estudou o sistema penitenciário e criou um projeto de penitenciária circular, uma arquitetura que permitia ao observador central ver todos os locais onde houvesse celas e presos.

possibilidades terão de crítica. Do mesmo modo, quanto maior for o número de informações das instituições em relação aos indivíduos, maior possibilidade de seu controle e vigília.

No íterim da escritura, acessei o *facebook* e, sem o querer, deparei-me com uma postagem na minha *time line* que continha uma entrevista do conhecido cineasta espanhol Pedro Almodóvar² cujo título era *Almodóvar: estou aterrorizado com o avanço conservador no mundo*. O impacto da entrevista se deveu muito aos acontecimentos³ que se desenrolam na crise econômica, política e social brasileira – crise que levou ao processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. No lastro dessa crise, está um lastimável avanço do conservadorismo desferindo ataques à democracia, aos direitos individuais e sociais. Na matéria, o cineasta se posicionou criticamente em relação a tais acontecimentos e sua opinião fora imediatamente espalhada pelos ‘quatro cantos’ do mundo. A *internet* a colocou ali, na minha frente, ao sabor de minha interpretação. Ao tempo que a notícia clareava minhas ideias para a construção desse texto, lembrei-me também do caso *WikiLeaks*⁴, ocorrido em 25 de agosto de 2011, em que informações secretas do mais poderoso Estado da atualidade – os Estados Unidos da América – foram divulgadas.

Em ambos os casos, as mídias proporcionaram não apenas a propagação de uma opinião abalizada, crítica, de contratendência, como a divulgação de informações que confrontam o poder hegemônico, colocando em evidência o problema do controle e do acesso à informação. Tudo no mesmo lugar: na *internet*. Ao disseminar a opinião e a informação de maneira rápida, ela deu visibilidade em escala planetária, permitindo a sua apropriação pela sociedade – apropriação que, no plano institucional e dos indivíduos, cumpre importante função educativa.

² O espanhol Pedro Almodóvar é cineasta e ganhou projeção nos anos 1980, com filmes que celebravam a liberdade de expressão e sexual.

³ Aqui retomo a compreensão de Charaudeau (2006) ao entender o acontecimento como entranhado à construção social da realidade vivenciada pelos sujeitos, que embora seja exterior ao sujeito a sua objetivação ocorre através do discurso que materializa o que é externo e passa a ser compartilhado pela sociedade.

⁴ É uma organização transnacional sem fins lucrativos, sediada na Suécia, que publica, em sua página (*site*), postagens de fontes anônimas, documentos, fotos e informações confidenciais, vazadas de governos ou empresas, sobre assuntos sensíveis. Site <https://wikileaks.org/>

Inspirada nesses fatos, refletiremos sobre as contradições que operam nas intrincadas relações entre a tecnologias/*internet*, a informação/conhecimento e o poder. Contradições que, movimentando-se no cerne da vida social e das instituições, se expressam na institucionalização dos recursos da violência e da coerção, e nos diversos (e inevitáveis!) modos de resistência, subversão e superação mobilizados pelos indivíduos, grupos, classes.

É nessa perspectiva que refletimos no presente texto.

Entre nós⁵: ampliando as lentes sobre mundo

O que conecta a entrevista de Almodóvar e os dados secretos publicados pela *WikiLeaks*? Estes fatos circularam rapidamente nas redes sociais, foram apropriados e repassados de maneira veloz e ‘sem’ barreiras. Um simples ato de compartilhar colocou-os aos olhos de milhares de pessoas, permitindo conhecimentos sobre os fatos e críticas de todos os reveses.

Os casos apresentados acima não serão explorados no conteúdo do seu discurso, seja textual seja imagético. Eles foram citados apenas para ilustrar as condições de divulgação e acesso à informação na contemporaneidade. Como saberíamos da posição do eminente cineasta acerca das tendências e problemas que afetam o mundo hoje, bem como de informações secretas do mais poderoso dos Estados imperialistas – os EUA – se não fosse o recurso da *internet*? É forçoso reconhecer, então, que a *internet*, a exemplo das redes sociais, cria oportunidades para responder, discutir e argumentar sobre fatos que ocorrem em qualquer parte do mundo.

Não podemos negar, a *internet* abriu caminhos para a dinamização da informação, influenciando em novas formas de relação dos sujeitos entre

⁵ Nós são interligações conectadas numa rede de comunicação, conforme Castells (1999). As redes se configuram como um conjunto de nós interconectados, formados por estruturas maleáveis, não lineares, horizontais, colaborativas e dinâmicas. Os nós são representados por indivíduos ou grupos de indivíduos, os quais detêm informações. Assim, enquanto mais conexões um nó consegue ativar, mais forte ele se torna, nutrindo o processo de interação colaborativa em seu interior.

si, e entre eles e a política, a economia, a cultura e a sociedade, num intenso processo educativo, conectados em nós, entendidos como pontos de conexão midiática que permitem a comunicação em fluxos contínuos de informação e conhecimento de muitos para muitos, numa escala planetária (CASTELLS, 1999). Cabe ressaltar a responsabilidade que têm os campos da educação e da comunicação na interpretação dessa ‘nova’ realidade, permeada pelas mediações tecnológicas.

Uma realidade de intensa presença de mídias que cria condições de consumo⁶ de informações/tecnologias, por meio de *blogs*, *sites*, *redes sociais* – especialmente com o surgimento de aparelhos como *smartphones*, *tablets*, *ipad*, *ipod* que permitem acesso à *internet* e aumentam a capacidade comunicacional entre as pessoas – cria também infinitas possibilidades de sua produção e circulação. Ora, ao permitir que as informações sejam distribuídas instantaneamente em escala mundial, amplificando sua divulgação, a *internet* abre vasto espaço para a sua produção com participação dos indivíduos neste processo, seja na produção de comentários argumentativos seja na veiculação de ações reivindicatórias em outras esferas, a exemplo da política, da economia, da cultura e da sociedade. Os casos citados acima – a entrevista de Pedro Almodóvar e o *WikiLeaks* são exemplos ilustrativos.

Outra dimensão que este meio permite, e que devemos considerar, é a realização de ações, tidas simples e comuns, mas que tem uma nova configuração na sociedade em rede, como conversar com amigos, trocar notícias, discutir sobre um determinado acontecimento, um livro, um filme, uma campanha de mobilização, etc. Noutras palavras, a *internet* engendra novas sociabilidades potencializando o intercâmbio entre as pessoas e desencadeando ações conjuntas, o que nos coloca novamente em face das contradições da realidade cotidiana, entre os incluídos e os excluídos do processo.

Há, portanto, uma ‘insinuada’ relação da *internet* – e tudo que ela representa e produz – no contexto da educação como da comunicação, trazendo para a cena mundial a problemática que se instaura, conforme

⁶ Segundo dados do *facebook*, via relatório publicado pela *State of Connectivity*, o acesso da população à *internet* aumentou de 2,9 bilhões em 2014 para 3,2 bilhões em 2015, totalizando 43% da população mundial. Segundo dados da Empresa Brasileira de Geografia e Estatística – IBGE, metade dos brasileiros 48% usam *internet*.

Castells (2003), entre provedores e usuários, quem tem acesso e os que estão privados deste recurso, a nova economia – definida como aquela que funciona com e por meio da *internet*, a nova sociabilidade, o palco da ação dos movimentos sociais, a relação da atividade política organizada, a questão da privacidade, a relação entre a *internet* e os meios de comunicação, e por fim, a sociedade em rede. Acrescento aqui as dificuldades que a escola tem de se apropriar da *internet* como ferramenta pedagógica nos processos de ensinar e aprender.

Isto quer dizer que a relação é conflituosa e que as problemáticas estão imersas no contexto real dos sujeitos e da sociedade que é transposta para o mundo virtual, e vice-versa. Chamamos atenção para um aspecto importante a ser considerado “[...] A *internet* é um instrumento que desenvolve, mas que não muda os comportamentos; ao contrário, os comportamentos apropriam-se da *internet*, amplificam-se e potencializam-se a partir do que são” (CASTELLS, 2003, p. 273). Isto quer dizer que não é a *internet* que muda os comportamentos, mas ao contrário. As pessoas são resultantes de suas vivências presenciais, que são potencializadas ou não no mundo virtualmente.

Diante dessa realidade, ressaltamos que, ao mesmo tempo em que expandimos nossas capacidades de saber, imaginar, experimentar e interagir, o ‘delírio tecnológico’, como afirma Moraes (2003), não desfez ou diminuiu as desigualdades sociais, quando se avalia a estrutura das sociedades capitalistas. Para o autor, a inovação agilizou, e continua a agilizar, as engrenagens das sociedades capitalistas com avanço substancial de rentabilidade, através da telemática e da cibernética. Ainda de acordo com o autor, a convergência entre os setores da informática, telecomunicações e mídia, garantem condições objetivas para a multiplicação de produtos e serviços digitais compatíveis com a internacionalização dos mercados.

Esse processo traz à tona novamente a questão do acesso e ‘controle’ – *panóptico* – das informações e conhecimentos produzidos na sociedade da mídia, ou como diz Castells (2003), na sociedade em rede. Ora, se a mídia proporciona acesso ‘ilimitado’ à informação, questionamos o controle que é exercido pelas corporações na sua produção e circulação, bem como o poder de induzir o consumo. Podemos questionar com

base no quantitativo das corporações de mídia e entretenimento que controlam o mercado virtual: são aproximadamente 24 conglomerados, conforme Moraes (2003), entre elas as 06 primeiras – *Time Warner*, *Vivendi Universal*, *Disney*, *News*, *Bertelsmann*, *Viacom* – com receita de 5 a 30 bilhões de dólares, e que veiculam dois terços das informações e dos entretenimentos no planeta, e tratam de otimizar as cadeias produtivas para lucrar em todas as pontas.

Nesse mercado, a virtualização passa a ser elemento chave para a diminuição do tempo de resposta de executivos e investidores diante das sucessivas variações do mercado. Isso é prova da concentração do poder das grandes corporações da mídia. Conforme, ainda, o autor, as corporações de mídia e entretenimento exercem, ao mesmo tempo, o papel de agente discursivo e econômico, na ânsia de vender, legitimar e transformar o discurso social hegemônico que transfere para o mercado a regulação das demandas coletivas, por meio do consumo.

Assim como o mercado da mídia gera impactos econômicos na organização da sociedade em rede, altera-se também a dimensão pedagógica quando se trata da relação entre sujeito e conhecimento. Não há como responder aos desafios propostos para a educação na atualidade, sem questionar as estruturas tradicionais e conservadoras da educação, a exemplo da escola, que concentram e controla também o conhecimento a produzido e disseminado, e que impedem a inserção de novas práticas no seu contexto.

Ajustando as lentes

São vários os desafios para o campo da educação e comunicação na contemporaneidade, com essa intensa avalanche de informações e conhecimento, proporcionada pelas tecnologias digitais, a exemplo da *internet*. Mas temos que ajustar as lentes e focar naquilo que a educação e a comunicação têm de mais singular – o sujeito, a sociedade.

Aqui, as lentes, metaforizando o instrumento do *telescópio*, são ajustadas não para visualizar o instrumento em si, mas as inúmeras possibilidades que dá ao sujeito condições para olhar a realidade que o cir-

cunda, ampliando a visão de si, do outro e do mundo. E, ao acessar o mundo tecnológico, cria e imprime suas marcas, suas impressões.

Não podemos esquecer que o mundo sempre esteve em permanente mudança, mediadas por instrumentos e símbolos, e requisita dos sujeitos novas formas de percepções e modos de agir. Portanto, finalizo com as palavras de Castells (2003), “Não se trata de educar só pela internet. Trata-se de uma educação que forme pessoas com capacidade mental autônoma de processar informação e aplicá-la a cada tarefa e projeto de vida” (CASTELLS, 2015). É preciso compreender que, nessa nova dinâmica, só temos certeza do ponto de partida, sendo o ponto de chegada apenas possibilidades.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. **Revista USP**. São Paulo. n. 48, p.18-31, dez/fev. 2000-2001.

_____. **Comunicação e culturas do consumo**. São Paulo: Atlas, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. **Comunicación y Poder**. Madrid: Aliança Editorial, 2009.

_____. Sociedade em rede. MORAES, Dênis de (org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 255-287.

_____. **Sociedade em Rede**. 6^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. A comunicação em rede está revitalizando a democracia. **Entrevista concedida ao Correio da Bahia**. 2015. Disponível em: <http://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-castells-a-comunicacao-em-rede-esta-revitalizando-a-democracia>. Acesso em 11

jun. 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire**: educação e comunicação ou o difícil caminho da liberação. Entrevista concedida a Ana Maria Fadul. IDAC, [S.I], p.88-92, 1987. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org>. Acesso em 29 jun. 2016.

LÉVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. **Revista Famecos**, Porto Alegre, nº 9, p.43, dez/1998.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MORAES, Dênis de (org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **Cultura Tecnológica, Innovación y Mercantilización**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. O capital na Lógica da globalização. In: MORAES, Dênis de (org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003, p.187-216.

O PROEJA COMO PROPOSTA DE CURRÍCULO INTEGRADO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

José Mateus do Nascimento

A Educação de Adultos ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nosso país foi marcada pelas campanhas e programas descontínuos, por vezes, permeados por interesses econômicos e políticos de determinados grupos e governos, promovendo um histórico desgaste da citada modalidade de ensino. A situação se agravou, quando no período da ditadura civil militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) tornou-se referência pejorativa para efetivação de piadas, vinculando os seus integrantes, os educandos jovens e adultos, a representação daqueles que tinham dificuldade de aprender, sendo símbolo de fracasso escolar.

A existência da EJA evoca a organização do sistema supletivo e a realização da certificação de conhecimentos. Desde muitos anos, apresenta-se como possibilidade de conclusão dos estudos de forma mais rápida para o trabalhador, possibilitando-o de imediato a concorrência

por uma vaga no mercado de trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), ainda preserva em seu texto esta condição, quando prescreve no Art. 38, que os sistemas de ensino promoverão cursos e exames supletivos com o objetivo de habilitar para o prosseguimento dos estudos em caráter regular, inclusive considerando os conhecimentos adquiridos pelos educandos por meios informais.

A grande conquista da EJA na LDB de 1996 ocorreu quando o documento discorre sobre a organização da educação escolar nacional e nesta a reconhece como modalidade de ensino, situada na Educação Básica, indicando ser a oportunidade educacional ideal para os sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no Ensino Fundamental e Médio, em idade considerada apropriada. (BRASIL, 1996)

A princípio, durante os anos 1990, foi destinada a responsabilidade das redes públicas municipal e estadual de ensino em ofertarem o Ensino Fundamental e Médio na modalidade EJA. No contexto de polêmicas e resistências dos profissionais da educação, as escolas foram aderindo a proposta, mas sob a ótica de um currículo propedêutico e inspirado na organização pedagógica do Ensino Fundamental e Médio “regular”. A proposição, negou as especificidades do alunado, com respeito a seus interesses, condições de vida e trabalho. Como também, ignorou a possibilidade de articulação dos estudos com o mundo do trabalho, contrariando o que previa a LDB de 1996 ao anunciar no parágrafo 3º do Art. 37 que “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.” (BRASIL, 1996).

No contexto das políticas de inclusão na educação brasileira, foi somente em 2005/2006, que foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), oportunizando o diálogo entre a educação do trabalhador e a formação profissional numa perspectiva de continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio.

O Governo Federal, de forma coerente em âmbito nacional, instituiu o Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, ampliando a proposta em seguida, substituindo-o pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduziu novas diretrizes que ampliam a abran-

gência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público da Educação Básica, inclusive para o Ensino Fundamental da EJA, alargando a possibilidade de oferta para além da rede federal de educação profissional.

De acordo com o Decreto nº 5840/2006, os Documentos Base do PROEJA e o projeto pedagógico integrado, os cursos PROEJA passaram a ser ofertados nas seguintes formas: educação profissional técnica integrada ou concomitante ao Ensino Médio na modalidade de EJA; formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ou concomitante ao Ensino Fundamental na modalidade de EJA; formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ou concomitante ao Ensino Médio na modalidade de EJA.

Com o objetivo de fortalecer o programa, de imediato, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), investiu num conjunto de ações estratégicas, durante o período de 2006 a 2011:

Em 2006: a) convênio com os estados para incentivar a implantação do PROEJA nos estados da federação; b) descentralização orçamentária para toda a Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica; c) primeira edição do Curso de pós-graduação lato sensu PROEJA em 15 polos; d) elaboração de documentos referenciais para o PROEJA, tais como: PROEJA Técnico/Ensino Médio, PROEJA Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental e PROEJA Indígena/Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena.

Em 2007: a) Chamada Pública de Formação PROEJA – 02/2007, ofertando cursos de formação com carga horária de 120h a 240h; b) segunda edição do Curso de pós-graduação lato sensu PROEJA em 21 polos; c) Edital PROEJA/CAPES/SETEC nº 003/2006, com o investimento em pesquisa é fundamental para a produção de conhecimento; d) Projeto de Inserção Contributiva da SETEC, este elaborado e desenvolvido pela equipe da SETEC nas escolas da Rede Federal identificadas com alto índice de evasão.

Em 2008: a) Chamada Pública de Formação PROEJA – 01/2008, ofertando Cursos de formação com carga horária de 120h a 240h; b) terceira edição do Curso de pós-graduação lato sensu PROEJA em 33

polos; c) Assistência ao Estudante PROEJA da Rede Federal, com a oferta de uma bolsa no valor de R\$ 100,00 (cem reais); d) avaliação da assistência estudantil no PROEJA; e) realização dos Diálogos PROEJA, para intercâmbios intra-institucional regionais para a resolução de problemas do PROEJA.

Em 2009: a) quarta edição do Curso de pós-graduação lato sensu PROEJA em 33 polos; b) Edital PROEJA FIC publicado pela SETEC, em 08 de abril de 2009, pelo Ofício Circular nº GAB/SETEC/MEC, que tinha como objetivo apoiar, por intermédio das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a implantação de cursos de formação inicial e continuada integrados com o Ensino Fundamental na modalidade EJA.

Em 2010: a) realização de Fóruns Regionais PROEJA nas cidades de Belo Horizonte, Florianópolis, Brasília, Manaus, Santa Maria, Rio de Janeiro, Teresina e Salvador; b) realização do 1º Encontro Nacional PROEJA FIC: Diálogos de Experiências”, durante os dias 7 e 8 de dezembro de 2010, no Hotel Embaixador, Porto Alegre/RS.

Em 2011: a) realização de reunião dos coordenadores de Especialização PROEJA; b) reunião para atualização do Documento Base PROEJA; c) lançamento do Aditivo do Ofício Convite nº 40, de abril de 2009 para oferta de turmas em cursos PROEJA FIC, por meio do Ofício-Convite 104; d) Seminário Nacional PROEJA ocorrido em Brasília de 22 a 24 de novembro de 2011; e) organização de turmas do PROEJA Prisional no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Curso Gestão em Qualidade de Serviço (12 alunos) e no Instituto Federal de Rondônia, Curso de Vendas/Auxiliar Administrativo (26 alunos).

O PROEJA nasce na condição de programa, mas com perspectiva, naquele momento histórico, de torna-se política educacional para a EJA nas redes de ensino público que ofertassem tal modalidade. Por este motivo, vislumbramos um esforço contínuo de investimento financeiro e ações articuladas nacionalmente para que o programa de consolidasse.

No entanto, a exemplo do processo de iniciação da EJA no sistema municipal e estadual de ensino, também ocorreu movimento de resistência para a implantação do PROEJA no contexto da rede federal

de educação profissional. Servidores públicos que atuavam nos institutos federais, de forma equivocada, alegaram que a oferta de cursos técnicos nessa modalidade eram inconvenientes, por considerarem ameaça ao padrão de excelência conquistado pela instituição durante os 104 anos de existência.

A defesa pela negação se ampliou quando alegaram a complexidade em lidar com público de perfil tão diverso, criando um estigma com o tipo de oferta, que objetiva promover a oportunidade de resiliência para sujeitos de histórico marcado pelo fracasso e pela exclusão escolar. Público que advém das classes populares e que lutam pela sobrevivência, assumindo a condição de assalariados ou atuando no mercado informal.

Referimo-nos a educandos que ainda enxergam na escola a única alternativa de mudança de vida e até mesmo de ascensão social. Eles estão na escola por obrigação, seja pela imposição do patrão, para manter-se no emprego ou para concorrer por outro posto de trabalho. Sabe-se que para o trabalhador brasileiro nunca foi facultado a escolha de tempo para somente estudar. As conquistas sociais para o proletário, com relação a esse bem cultural, aconteceram pela insistência e luta político-social desses sujeitos.

PROEJA - O DESAFIO DA INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EJA

O PROEJA apresenta proposta pedagógica que estabelece a integração entre a Educação Profissional (EP) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse tipo de integração contribui tanto para a formação profissional, como para a elevação da escolaridade desses sujeitos. Apresenta-se um modelo de fazer EJA no contexto da Educação Profissional, aquele que atende as reivindicações históricas com respeito a realização prática de intersecções entre trabalho e educação.

Para Mészáros (2004, p. 9) o cerne dessa integração está em compreender que

[...] o *homo faber* não poder ser separado do *homo sapiens*. Também todo o homem, fora do seu emprego, desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, por outras palavras, um ‘filósofo’, um artista, um homem experiente, ele partilha a concepção do mundo, ele tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui no sentido de manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, no sentido de encorajar novas formas de pensamento.

O significado atribuído à integração considera o ser humano pleno, que é intelecto, mas também tem uma alma; que pode produzir ciência e ainda arte; que pode desenvolver uma tecnologia contextualizada historicamente, de modo consciente, sendo projeto articulado a emancipação dos sujeitos envolvidos. Trata-se não apenas da integração entre teoria e prática, mas no estabelecimento de interdependências entre diferentes áreas de conhecimento.

No contexto das políticas para a EJA, o PROEJA atribui novo sentido para a modalidade quando propõe uma formação humana integral, buscando o desenvolvimento das dimensões da ciência, tecnologia, cultura e do trabalho. Implica em considerar que o ser humano é múltiplo, com necessidades intelectuais, emocionais, culturais e de sobrevivência. O educando do PROEJA é o(a) aluno(a)-trabalhador(a) proveniente de bairros populares, luta a cada dia por sua subsistência e enxerga no curso integrado a possibilidade de melhorar de vida.

Investir no PROEJA consiste em compreender que o tema trabalho torna-se indispensável no currículo e nas práticas pedagógicas dos centros de formação, primordialmente em campus dos institutos federais que ofertam cursos em diversas áreas de formação profissional. O diferencial do programa está em retirar o foco do cultivo da técnica apenas. A intenção é promover o equilíbrio entre os conhecimentos do núcleo específico e do núcleo da formação geral.

O PROEJA visa atender tanto a formação profissional, como garantir a oportunidade de elevação da escolaridade do público a quem se destina. Neste ponto, situa-se o diferencial da proposta e que avança em satisfazer a dimensão qualificadora da política traçada para a Educação de Jovens e Adultos. A proposta pedagógica dos cursos se assenta na defesa pela “universalização da educação e a universalização do trabalho

como uma atividade humana auto-satisfatória” (MÉSZAROS, 2004, p. 13), enfrentando as contradições advindas da relação entre educação e trabalho.

Para o referido autor há uma defesa em promovermos conscientemente a universalização conjunta do trabalho e da educação como perspectiva de irmos para além da lógica destrutiva do capital. Diz respeito, ao cultivo da condição de indissociabilidade entre ações essenciais de produção da existência humana. Essa ânsia pela unidade e a não fragmentação do ser, provoca a formação de uma frente de resistência e receios.

PROEJA - UM PLANO FRUSTRADO?

Diante das condições materiais da mundialização, o PROEJA apresenta-se como proposta fadada ao fracasso por não coadunar com a lógica ou essência do capitalismo. A proposta do Programa contraria “a regra geral pré-estabelecida da reprodução societária” (MÉSZÁROS, 2004, p. 2) que não permite ao trabalhador uma formação mais sólida e abrangente. Do ponto de vista do capital, a classe-que-vive-do-trabalho deve permanecer estritamente nos limites da educação, participando de cursos curtos de treinamento, desprovidos de reflexões teóricas e com maior carga horária de práticas nas oficinas e nos laboratórios.

A quem serve essa formação eminentemente técnica e aligeirada? A lógica do capital é formar mão de obra instantânea como exército de reserva para o mercado. Nesse sentido, não consegue “pensar no trabalho em qualquer outro termo que não seja ‘mero instrumento de ganho’” (MÉSZÁROS, 2004, p. 3). O lucro apresenta-se como foco e sustentação de um sistema destrutivo que nega a existência humana e o trabalho como fonte de dignidade.

A negação do PROEJA demonstra a resistência da “lógica agressiva global do próprio capital”, este caracterizado como “irreformável”, “incorrigível” e “incontestável” (MÉSZÁROS, 2004, p. 2 e 8). O programa se apresenta como uma proposta pedagógica alternativa e de resistência à ideologia reducionista, direcionada para o fortalecimento

do mercado e do capital. Historicamente, sabemos que o modelo de educação adotado por determinado governo ou estado é orientado por definições políticas e diretrizes econômicas. Nesse sentido, questionamos: a quem essa escola serve?

E da essência do capitalismo essa contradição entre trabalho e educação, no sentido de estabelecer uma lógica que obriga a subjugação do segundo elemento pelo primeiro. Especificamente, no Brasil, essa relação assume uma condição de interdependência, de forma que o campo educacional é determinado pelas diretrizes econômicas e político-partidárias. Essa situação fragiliza as políticas educacionais elaboradas para a rede de ensino público, caracterizando-as como programas pontuais e restritos, longe da intenção de estabelecer um processo sistemático de uma política de estado para a Educação Básica brasileira.

O PROEJA nasce na condição de programa educacional. Por que o estado brasileiro não atribuiu a ele status de política e o utilizou para fortalecer a modalidade EJA dentro das escolas? O fato que ocorreram divergências políticas e ideológicas com relação à implantação do Programa que, a princípio, foi destinado somente a rede federal de educação profissional, distante da discussão sobre a possibilidade de realização de formação geral e profissional na EJA, no contexto das escolas da rede de ensino municipal e estadual.

Apesar do PROEJA ser concebido como programa, mas abriga em sua proposta elementos de uma política para a efetivação da EJA no contexto da educação profissional. Podemos destacar a possibilidade de ampliação da escolaridade desses sujeitos, sem a abreviação presente no modelo de EJA propedêutico vivenciado pela rede municipal e estadual de ensino. O que ocorre na EJA propedêutica é o aligeiramento da formação, pela condensação da carga horária e pela seleção de conteúdos, que possibilita os alunos cumprirem o currículo do Ensino Fundamental de um ano em seis meses.

O Programa apresentou limites legais por se tratar de uma proposta de governo e por esta razão estaria fadado à transitoriedade. Em sua essência possui uma proposição ideal de currículo integrado para EJA na Educação Profissional e até para as redes de ensino municipal e estadual, por romper com a proposição essencialmente propedêutica

do currículo para uma formação mais ampliada das pessoas jovens e adultas.

O PROEJA apresenta proposta pedagógica inédita que tem como fundamento a integração e a interdisciplinaridade dos campos de conhecimento e modalidades de ensino. Porém, não foi adotada como prioridade do estado como ação organizada e direcionada a modalidade EJA. O Programa foi, de muitas formas, ofuscado pelo PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) e o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), respectivamente criados nos anos de 2005 e 2011.

Primeiro, o PROJOVEM era destinado aos jovens de quinze a vinte e nove anos, com o objetivo de

promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das seguintes modalidades: I - ProJovem Adolescente - Serviço Socioeducativo; II - ProJovem Urbano; III - ProJovem Campo - Saberes da Terra; e IV - ProJovem Trabalhador. (BRASIL, 2005, p. 2)

Como observamos, a proposta visava articular elementos como reintegração a escola, qualificação profissional e desenvolvimento humano, destacando aspectos da formação humana integral para os públicos adolescentes e jovens trabalhadores provenientes do meio urbano e campesino. Os cursos foram planejados para rede pública de ensino, implantados paralelamente aos segmentos da EJA, modalidade que já funcionava desde os anos 1990, que acumulava vasta experiência de currículo e metodologias específicas.

Os profissionais, especificamente os professores, reclamaram sobre o modo de implantação do novo programa em território nacional. O processo correu de forma desarticulada a modalidade EJA dantes existente, inclusive o programa propunha a oferta de uma bolsa no valor de cem reais para os alunos matriculados. O fato contribuiu para acelerar ainda mais o esvaziamento da EJA nas escolas no turno noturno, de forma que conflitos ocorreram no interior de um mesmo estabelecimento de ensino mediante as contradições existentes.

Segundo, o PRONATEC destinava-se a ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, focados nos objetivos:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;

III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda.

Art. 2º O Pronatec atenderá prioritariamente:

I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;

II - trabalhadores;

III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e

IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento. (BRASIL, 2011, p. 1)

Vemos, que o cerne do PRONATEC é a expansão da educação profissional técnica por meio da oferta de cursos de curta duração, no âmbito de instituições de ensino públicas e particulares, tendo como foco alcançar o público de jovens e adultos trabalhadores que anseiam por uma certificação aligeirada para tentar concorrer uma vaga temporária no mercado de trabalho.

As críticas a esse Programa de “qualificação profissional” são inúmeras pelo fato de também ter sido estabelecido ao lado do que a rede federal de educação profissional vem realizando há dez décadas no

Brasil, criando uma ação de formação paralela às ofertas já existentes nos 38 IFs (644 Campus em 568 municípios): cursos de Ensino Médio Integrado, Subsequente e Concomitante, cursos superiores de tecnologia e licenciatura, pós-graduação *lato e strictu sensu*, que garantem a formação inicial e continuada de trabalhadores, aliado ao processo de escolarização e continuidade dos estudos.

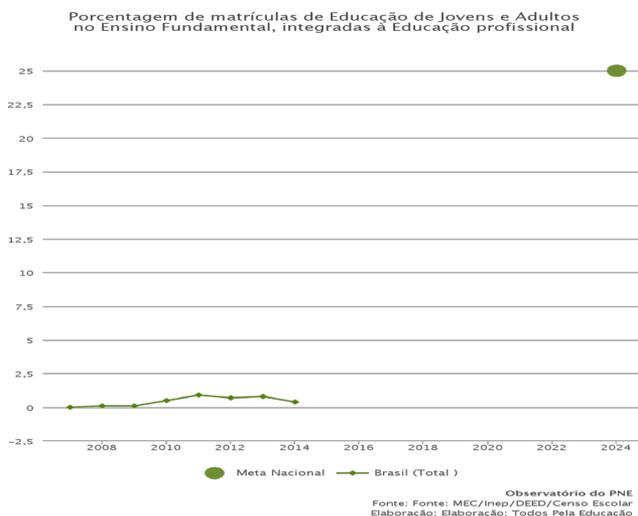
Os dois Programas, tanto o PROJOVEM como o PRONATEC, exigiram do governo federal um significativo orçamento para a materialização deles nos estabelecimentos de ensino espalhados nos 5.564 municípios brasileiros. A polêmica reside na ausência de parâmetros para a fiscalização e avaliação dos referidos empreendimentos, que serviram para pulverizar cada vez mais a proposta de educação de jovens e adultos integrada a educação profissional na rede pública de ensino.

Desse modo, no Brasil, os programas destinados às pessoas jovens e adultas são sobrepostos e coexistem de forma independente, inclusive, realizando a negação entre si. O recomendado seria a criação de programas que viessem ampliar e fortalecer as políticas educacionais constituintes de um campo próprio de atuação.

Conforme dados dispostos no Observatório do PNE, as matrículas no PROEJA mantiveram-se em ascensão até o ano de 2011 e a partir dessa data, vem definhando no contexto da rede de ensino público em todo o país. O fato está relacionado à mudança de foco do governo, que passou a investir prioritariamente no PRONATEC.

A seguir, visualizamos o Gráfico 1 que explicita a situação da EJA, no Ensino Fundamental, integrada a Educação Profissional no Brasil, no período de 2007 a 2014, considerando a meta que era a oferta de vinte e cinco por cento (25%) das matrículas previstas no PNE (2001-2011):

Gráfico 1 – Porcentagem de matrículas de Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental, integradas a Educação Profissional

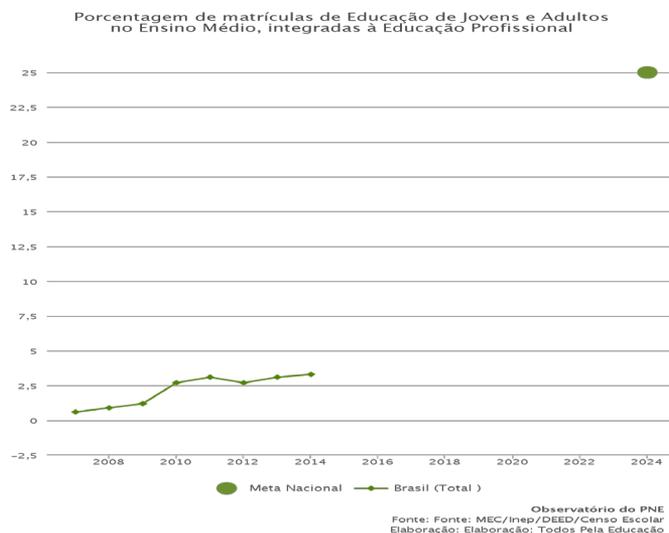


Fonte: Observatório do PNE, 2014

Com relação à integração entre EJA e Educação Profissional no Ensino Fundamental, podemos observar que a evolução do número de matrículas tem se apresentado bastante incipiente. O maior índice atingido foi 0,9% da meta do PNE, no ano de 2011, com a matrícula de 23.995, número que descreceu em 2014 para 9.154 (0,4% da meta do PNE).

Ainda, visualizamos o Gráfico 2 que explicita a situação da EJA, no Ensino Médio, integrada a Educação Profissional no Brasil, no período de 2007 a 2014, considerando a meta que era a oferta de vinte e cinco por cento das matrículas previsto no PNE (2001-2011):

Gráfico 2 – Porcentagem de matrículas de Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Médio, integradas a Educação Profissional



Fonte: Observatório do PNE, 2014

Com relação à integração entre EJA e Educação Profissional no Ensino Médio, constatamos uma curva crescente desde o ano 2006, com 9.747 matrículas (0,6% da meta PNE); em 2008, efetivaram-se 14.939 matrículas (0,9% da meta PNE); em 2009, foram 19.533 matrículas (1,2% da meta PNE); em 2010 ocorreram 38.152 matrículas (2,7% da meta do PNE); em 2011 registrou-se 41.971 matrículas (3,1% da meta do PNE). Nos anos de 2012 a 2014 se estabelece uma constância nos números: em 2012 contabiliza-se 35.993 matrículas (2,7% da meta do PNE), em 2013 conta-se 41.269 matrículas (3,1% da meta do PNE) e no ano de 2014, foram matriculados 48.875 (3,3% da meta do PNE). Notamos, então, uma estagnação na oferta do Programa no Ensino Médio durante os últimos quatro anos.

Com objetivo de justificar a situação o Observatório do PNE divulgou a seguinte assertiva:

Mesmo com o advento do Fundeb, que ampliou a possibilidade de financiamento de programas de Educação de Jovens e Adultos, as matrículas nessa modalidade de ensino vêm caindo nos últimos

anos. Experiências de programas mais ligados à formação profissional tem obtido algum sucesso e precisam ser acompanhados de perto. Mas é necessária a adoção de projetos pedagógicos diferenciados e específicos, capazes de atender à enorme diversidade do público que demanda por essa modalidade de ensino. (OBSERVATÓRIO..., 2014)

A reflexão traz consigo um discurso contraditório, porque aponta para a inclusão da EJA como modalidade de ensino e, conseqüente, ampliação de recursos para esse campo de educação. Em contrapartida, ocorre inversamente o fenômeno de pouca adesão à proposta. Admite-se que há necessidade, no caso particular, de um processo de acompanhamento durante a implantação e consolidação das ações dos programas que intencionam a integração com a educação profissional, como também de formação pedagógica específica para os profissionais que lidam com a diversidade dos sujeitos educandos que integram a modalidade.

O PROEJA, desde o início, enfrentou resistência no âmbito da rede federal de educação profissional, de modo que campus declararam, publicamente, que cursos dessa natureza poderiam comprometer o perfil de ensino de excelência assegurado por décadas pela instituição. A esse respeito, Moura e Henrique (2012, p. 121) comentam sobre as causas do enfraquecimento do Programa em âmbito nacional:

Vários aspectos contribuem para um quadro preocupante, dentre eles: a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente. Dessa forma, esse conjunto de fatores está contribuindo significativamente para que haja uma parcial rejeição ao Programa no interior da rede, reforçando a visão preconceituosa em direção aos seus sujeitos. Evidentemente, esses aspectos têm estreita relação com a construção e o desenvolvimento do currículo nessas instituições.

A situação indica necessidade de se considerar às especificidades metodológicas para atuar em cursos dessa natureza. O perfil do público jovem e adulto exige dos profissionais a dedicação de maior tempo para estudos e planejamento para intervir de forma conveniente, considerando os aspectos sóciohistórico e culturais no processo de ensino e aprendizagem. Assumir tal postura significa acreditar em políticas de inclusão, no contexto da Educação Profissional, criando oportunidades para a profissionalização, com elevação da escolarização. Eis então, a vantagem da adoção de cursos técnicos para o público EJA sob a égide de currículos fundamentados na formação humana integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PROEJA foi formulado na condição de programa, perspectiva que avança em relação à cultura das campanhas presentes na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil durante o Século XX. O Programa, de forma inusitada e audaciosa, propõe a organização de currículo e práticas para a formação humana integral, buscando romper com a lógica perversa do capital de alienar o trabalhador e investir, de forma violenta, nas desigualdades sociais entre os seres humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em: 22 jul. 2016.

BRASIL. Projeto de Lei. n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/512990.pdf> Acesso em: 04 ago. 2016.

BRASIL. Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

ato2011-2014/2011/lei/112513.htm> Acesso em: 04 ago. 2016.

BRASIL. Lei 10.172, de 06 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Brasília, 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 05 ago. 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html> Acesso em: 25 jul. 2016.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lucia Sarmiento. PROEJA: entre desafios e possibilidades. In. **Revista Holos**, IFRN, Natal ano 28, v. 2, maio 2012. Disponível em: < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/914/536>> Acesso em: 05 ago. 2016

OBSERVATÓRIO do PNE. 2014. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/10-eja-integrada-a-educacao-profissional/indicadores>> Acesso em: 05 ago. 2016.

FRONTEIRAS DA AÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS ENTRE SUJEITOS E CULTURAS DE APRENDIZAGEM

Luiz Gonzaga Gonçalves

Dentre as três fronteiras que desafiam a educação de jovens e adultos, como elenca Miguel Arroyo (2005), vamos nos concentrar na primeira delas, aquela de tentar apreender quem são os jovens e adultos em situação de aprendizagem escolar. Como a literatura internacional e a nossa deixam claro, por décadas de elaboração, isso não é tarefa simples, a começar pelas barreiras culturais a respeito da condição docente viável de levar o jovem, o adulto e o idoso a acessarem novos conhecimentos, em espaços especializados para isso. Outra barreira, mais da parte dos educadores, é a de partirmos da ideia pronta de que o que é bom para nós certamente é bom para o aluno da educação de jovens e adultos (EJA).

A segunda tarefa, a de uma aproximação à história tensa e fecunda da EJA, faremos isso com alguma ênfase nas primeiras produções bibliográficas no Brasil sobre o assunto. A última das três tarefas, da

busca da relação da EJA com outras modalidades de educação básica, isso certamente aparecerá em outros estudos.

O que entra em discussão aqui: o educador, a partir de sua vida transformada pelo saber escolar, certamente detém uma forma de acessar o mundo, não idêntica à forma de viver e de conhecer do aluno de EJA. Pensar com atenção sobre isso, não apenas aperfeiçoa os procedimentos de ensino voltados para adultos e idosos, como prepara o educador a entender a riqueza e a diversidade dos modelos culturais reinantes em nosso país. Por considerar a complexidade de nossa formação social, a coexistência de diferentes modelos culturais e visões de mundo, abrimos uma discussão com a Antropologia. Destaque feito ao alerta de Gilberto Velho (1976) sobre as precauções para que nossa formação e tipo de socialização não diminuam o alcance teórico e prático da compreensão dos fenômenos a investigar e das ações pedagógicas a empreender.

Educação de jovens adultos: das primeiras orientações aos desafios atuais

Por que a importância de conhecer mais detidamente os jovens, adultos que buscam nossas escolas, incluindo os idosos? Ou antes, quando e como tais preocupações começam a ganhar espaço entre os educadores brasileiros? É pedagógica e politicamente importante entender quais e em que circunstâncias são apresentadas as dificuldades inerentes à aprendizagem dos adultos em situação escolar. Ao mesmo tempo, cabe lembrar que as discussões especializadas sobre o assunto são tardias em nossa formação histórica.

Ao longo dos séculos, tivemos uma população que legitimava seus vínculos e domínios sociais apartada majoritariamente do trânsito pelo domínio do código escrito. Vale lembrar que a ruptura com a Monarquia e o início da República foi empreendida com uma população composta de 85% de não escolarizados (Paiva, 1983: 85).

Num dos pioneiros trabalhos que tratam da educação de adultos no contexto brasileiro, Paschoal Lemme (2004: p. 47) vai lembrar que é

na Inglaterra, mais propriamente na década de 30, do século XVIII, que têm início as iniciativas a serviço da educação de adultos¹. Ao longo do século XVIII tal iniciativa se expandia para a Europa continental e para a América do Norte. Tal educação transitava pelas iniciativas da família, da Igreja, dos grupos e associações profissionais até se tornar atribuição mais efetiva do Estado.

Nos países avançados economicamente, as primeiras iniciativas oficiais em torno da educação de adultos estavam associadas à revolução burguesa e às exigências da nova ordem dominante nos eixos mais dinâmicos, onde prosperavam as conquistas da ciência e da técnica, postas a serviço da produção industrial, comercial e agrícola. Como bem entendeu Paschoal Lemme, uma vez firmada a revolução burguesa, a escola voltou a ser projetada como força conservadora, precipuamente para dar sustentação às instituições vigentes. Ainda assim, em países como o nosso, notadamente ao longo do século XX, o trabalho educacional progressista, no qual se insere a educação de adultos, foi pensado em seus vínculos com a democratização de oportunidades para todos.

Importa considerar um confronto inevitável: o das demandas das classes dirigentes e o das reivindicações das classes populares, em busca de aperfeiçoarem suas condições culturais e técnicas para a conquista de bens e serviços relevantes. Nesse confronto de classes, uma presença ganhou destaque, especialmente a partir do século XX no Brasil: os setores médios do saber, ligados ou não diretamente às questões do ensino. A partir dos meados do século XX, os setores médios do saber, em parte vindos dos setores populares, ganharão espaço em nosso país com os processos de urbanização e industrialização, oscilando entre a defesa dos interesses das classes dirigentes e o serviço aos setores das classes populares do país. Intelectuais e educadores progressistas, oriundos dos setores médios da sociedade, legitimavam-se pela passagem pelos bancos das escolas e pelas conquistas das novas oportunidades geradas pelas universidades, quando estas contribuíam para apresentar as questões contemporâneas do saber, do conhecimento e da docência.

¹ Lourenço Filho (2000, p. 122) alerta: “a expressão “educação de adultos” (*adult education*) foi primeiramente vulgarizada na Inglaterra, onde se fundou em 1918 a *World Association for Adult Education*; passou a ser usada, nos Estados Unidos, depois de 1919. A *American Adult Education* data de 1926 (*Encyclopaedia of modern education*, 1943)”.

Em nosso caso, como estariam os educadores preparados para identificar a densidade dos saberes e visões de mundo que o educando e a educanda de EJA traziam consigo, e os saberes alheios, que pretendiam adquirir? É sobre questionamentos e achados que já possuímos sobre isso que vamos abordar neste estudo, num país onde são notórias a complexidade de sua formação social, a existência de diferentes modelos culturais e visões de mundo alternativas.

Gilberto Velho (1976:14), com seus estudos antropológicos, nos alerta: “existem modelos sociais, sistemas de valores dominantes, ou mais difundidos, mas não encontramos nada parecido com um modelo exclusivo, ou um sistema monolítico” de orientação, que serve a todos os setores da sociedade, indistintamente. Nesta direção, em um memorável esforço de autocrítica, Paulo Freire (1992) admitiu ter permanecido por algum tempo sem romper com o modelo educacional tradicional, a ponto de dizer: “apesar de alguns anos de experiência como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, eu quase sempre partia do meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o “sul” que os orientasse”.

Não está em questão ao educador abdicar de seus conhecimentos, de suas referências, mas apreciar o alcance e os limites de suas iniciativas, perante o outro, o diferente. O educador pernambucano (Freire, 1992: 24) chegou a esta posição: “(..) ainda quando minha tese, minha proposta fossem certas e em torno delas eu não tivesse dúvida, era imperioso, primeiro, saber se elas coincidiam com a leitura de mundo dos grupos ou da classe social a quem falava (...)”. Mesmo considerando um aprendizado longo, num caminho nada fácil, Freire (ibid., p.24) via impor sobre si a necessidade de familiarizar-se com o modo de pensar do educando adulto, com isso, entendia ele: “seria possível discutir minha leitura de mundo que, igualmente, guarda e se funda num outro tipo de saber”.

Através do exercício crítico fundamental de Freire, estamos mais próximos de entender o alerta de Gilberto Velho, quanto a “tomar precauções para que nossa formação, tipo de socialização, etc., interfiram o menos possível no trabalho científico de compreensão teórica dos fenômenos que pretendemos investigar ou tratar” (VELHO, 1976:15). O autor considera que a antropologia ajuda nesse ponto, por exercitar-se

numa perspectiva comparativista, apropriada para quem se defronta com sociedades onde estão presentes culturas díspares, diferenciadas, ou mesmo, desigualmente constituídas.

Gilberto Velho está interessado em uma noção relativizada do indivíduo, que em nossa perspectiva educacional importa colocar em questão. Para ele não é interessante confundir o indivíduo biológico, de sua espécie, com a noção de indivíduo, portador particular de uma cultura, que ele esquematicamente chama de ocidental-moderna-contemporânea.

Gilberto Velho, baseado nos estudos de Louis Dumont, sobre as sociedades de castas na Índia, esclarece que ali a unidade mínima da vida social não é necessariamente vista no indivíduo, mas em uma complexa rede de relações sociais, onde há desigualdade entre as categorias sociais e, ao mesmo tempo, interligação por meios dos princípios hierárquicos. Ele finalmente pondera: “o objeto das ciências do comportamento individual talvez não seja um indivíduo dado, natural ou universal, que pode variar seus modelos de comportamento de cultura para cultura, mas sim uma construção sociocultural, mesmo enquanto noção” (VELHO, 1976:13). O autor nos leva a problematizar o risco de que nossas teorias e práticas educacionais também possam estar sendo construídas sobre “uma noção de indivíduo não relativa e sociocêntrica” (VELHO, 1976:13).

Um exemplo que Gilberto Velho traz, é o da Umbanda, que tem, ao seu modo, uma teoria do desvio, com a identificação de anormalidades e perturbações, sendo que nossa noção de indivíduo não é partilhada pelos membros desse culto. O problema é visto muito mais como conflitos de pertencimento às redes de relações sociais e não em pessoas específicas, como admitimos. Nesse caso, “as unidades significativas e básicas da vida social são redes ou grupos nos quais os indivíduos biológicos desempenham papéis que não implicam um tipo de identidade construída sobre a nossa noção dominante de individualidade” (VELHO, 1976:15).

Em Campina Grande, uma educanda idosa se apresenta na pesquisa (GUERRA, 2013: p. 20) com um gesto pouco comum. Ela se levanta contra um médico, também idoso, considerado por muitos como

profissional muito bom. Ela o considera um ignorante, ele prescreve a receita sem dirigir o olhar à paciente. Para esta idosa, dar a atenção ao outro, independente de sua posição social, está na essência de um saber viver e conviver, é um elogio a uma conduta considerada correta.

No Brejo Paraibano, mais propriamente no município de Araçagi, essas redes de relação entre humanos se radicalizam em torno dos dinamismos que garantem a reprodução da vida e da espécie humana. O meliponicultor José Olívio da Silva se considera “guardião da natureza”, ainda assim, entende que são as abelhas nativas que o mantêm vivo, que o alimentam, e não o contrário. Em tal compreensão, diferente de nossa, o ser humano é tido como parte viva da natureza, no máximo, seu animador, e não seu senhor e explorador inconsequente. Um criador da pequena pecuária extensiva do semiárido nordestino pode ser contemplado perfeitamente com esta afirmação: “não sou eu que crio o bode é ele que me cria”. As relações entre humanos se entrelaçam à produção das relações com outros seres vivos. Uma mulher que vendia laranjas, no sertão baiano, argumentou: “são laranjas da minha quinteira. Vendo barato mesmo, não é bom para a vida da laranjeira vender caro o que se ganhou”. Para ela, a relação posta com o ato de vender não deveria provocar uma ruptura com o modo como o produto se colocou ao alcance de suas mãos.

De acordo com Bezerra Junior (MARTINS, 2006, P.129), em tal horizonte de percepções, o que se pretende “é permitir uma integração maior com a natureza, e não o seu domínio, pois o ser humano é concebido como parte dela e não seu observador privilegiado”. O mundo físico e o mundo da vida não se apartam como campos de saberes, pois são dimensões integradas de uma mesma realidade. Por decorrência,

“o desafio de conhecer melhor o funcionamento das coisas resulta em conclusões acerca de como devem ser as relações entre as pessoas. A percepção da necessária interligação dos fenômenos da natureza desperta a compreensão da inevitável interligação entre os sujeitos” (BENILTON JUNIOR in MARTINS, 2006, 129).

O que inventariamos até aqui revela a importância de se obter resultados de pesquisas de sociedades não ocidentais, onde o indivíduo

cede lugar à relação entre os seres humanos. Isso abre caminho para levantarmos perguntas sobre a complexidade de nossa cultura como um todo, como afirma Velho (1976:16):

“a base de sustentação dos grupos citados são complexos sistemas cosmológicos ou visões de mundo nem sempre explicitados através de um discurso semelhante ao nosso, nos quais basicamente o indivíduo não desempenha o papel que costumamos considerar incontestado, real, verdadeiro, etc, e que, de fato, corresponde a um modelo particular, ainda que dominante”.

A problematização, a partir das constatações anteriores, não é simples para um educador ou educadora responsável pela parte intencional e deliberada de um processo educativo que acontece em espaço especialmente separado para este fim. Terá ele chaves de leitura válidas para absorver criativamente os efeitos de uma educabilidade mais afeita aos processos espontâneos de comunicação cultural entre gerações pouco ou não escolarizadas?

Uma Pedagogia para adultos em parte ainda flutuante

Lourenço Filho (2000: 117), falando em 1945, entende que “a vida coletiva não se passa num só grupo homogêneo – passa-se em muitos – e que, neles, variam os padrões de cultura”. Diante das dificuldades, Lourenço Filho é cuidadoso quando diz “**crer** que, dessa variação e conseqüente conflito hajam surgido os esforços intencionais, mais ou menos graduados e sistematizados, para a formação específica que ao fortalecimento de cada grupo convenha” (idem, *ibid.*; p. 117-18) (Grifo meu). Nessa situação de incerteza, ele apela para que a ação da educação não se limite ao Estado, mas incorpore a contribuição do que vem da família, da Igreja, dos grupos profissionais.

Lourenço Filho (op. cit. p. 119) alertava: “muito do desequilíbrio atual da vida do País deverá ser explicado mais pela extrema variação de cultura, entre os contingentes de nossa população, que mesmo pela variação de raça, de clima ou de recursos naturais”. O autor estava racio-

cinando tendo como referência o censo de 1940, sendo que na Região Sul e Sudeste havia 60% de alfabetizados; na Região Norte, 46%; na Região Leste 45% e na Região Nordeste, somente 30% de alfabetizados (idem, *ibid.* p.119).

Mesmo que parte de esforço tardio, os primeiros escritos sobre EJA, próximos da década de 1940 e de 1950, anunciavam, por exemplo, com Paschoal Leme (2004: p. 49), o alcance da tarefa da época: “nós agora que estamos criando uma consciência integral das nossas necessidades mais vitais”². Na mesma perspectiva, esperava Álvaro Vieira Pinto (1959: 49): que os brasileiros alcançassem “uma inédita representação de sua realidade”, mesmo que ainda não estivessem “preparados para dizer o plano educacional a realizar, porque se tratava justamente de elaborá-lo desde os fundamentos”.

Não por acaso, a ideia de pesquisa gradativamente ganhava importante espaço para aprofundar os desafios da educação, como foi o caso da iniciativa do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisa, (CRPEs) criados por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, em 1955, como parte das iniciativas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Anísio Teixeira e Lourenço Filho acumulavam experiências como reformadores nos sistemas estaduais de ensino, por isso sabiam do lugar estratégico da pesquisa para fazer emergir, em sua importância social, os problemas da educação e do ensino. Como destaca Ferreira (2008: p. 4), os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP tinham “a diversidade regional brasileira como aspecto relevante para a análise e interpretação dos processos de mudança social em curso e, conseqüentemente, para a elaboração de novas políticas públicas para o setor educacional”.

Os movimentos sociais e populares das décadas de 1950 e de 1960 também levavam a sério a ideia da investigação, da pesquisa, a ponto de o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP, 1961) estabelecer como o primeiro dos seus dez departamentos, não o de ensino,

² Citação extraída da apresentação feita pela redação do Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio ao texto da tese de 1938, apresentada pelo dr. Paschoal Lemme, inspetor de Ensino do Estado do Rio e professor das Escolas Técnicas Secundárias do Distrito Federal, tese que constitui monografia com que se inscreveu ao concurso de Técnicos de Educação do Ministério da Educação e Saúde.

e sim o de pesquisa. Evidentemente que ali, a pesquisa, posta na ordem do dia, não estava necessariamente submetida aos rigores do conhecimento científico, mas demonstrava na prática a consciência de que a insatisfação com os modelos pedagógicos dominantes passava por uma busca de resultados conquistada pela aproximação e diálogo com os sujeitos dos setores populares. Tal contato investigativo rendeu para os educadores, como Paulo Freire, uma compreensão nítida de uma intuitividade e de uma inteligência inquestionáveis dos trabalhadores urbanos não escolarizados, reveladas nos círculos de cultura, ainda não ocupados com as atividades de alfabetização, propriamente dita.

Pensar a partir das fronteiras da ação da Educação de jovens e adultos, como sugere Miguel Arroyo, é instigante porque a partir delas apontamos para o desconhecido, mesmo quando ainda estamos nos limites de um território familiar. As fronteiras ressaltam a necessidade vital de ir além, da superação permanente, o que ganha relevância quando estamos envolvidos em processos que inevitavelmente implicam interligação entre sujeitos e culturas de aprendizagens diferentes.

Muitas vezes, nos resignamos a seguir os autores que vieram antes de nós. Isso não basta, é preciso continuar as buscas, especialmente na ação criativa proporcionada pela investigação. Importa dialogar e saber se aproximar do modo de ser dos jovens, adultos e idosos, em busca de uma apropriação mais segura de seus meios e recursos estratégicos de aprendizagem, angariados muitas vezes em sua luta nada fácil contra as faltas de oportunidades e incompreensões.

O que podemos acrescentar aqui, a partir dos achados das fronteiras da ação na EJA e na educação popular? Um deles é o da importância de compreender diferentes possibilidades da conexão mãos e cérebro, da versatilidade do corpo humano como recurso estratégico por excelência, criador de cultura, a serviço dos não ou pouco escolarizados. Os êxitos dos alunos da EJA na aquisição de diferentes habilidades laborais, na ousadia de buscarem novas terras ou oportunidades, ajudam a repensar nossas propostas de ensino, de modo a aproximá-las dos dinamismos de uma inteligência da prática. Neste modelo de inteligência, conhecer as coisas do mundo implica pensar na relação entre os seres humanos. Ora, isso traz evidentes consequências para uma educação de

jovens e adultos.

Lourenço Filho (2000, 123) disse em 1945: “há, na verdade, uma pedagogia especial para adultos, já em parte fixada, e outra, ainda flutuante”. Ato contínuo, ele faz ver: se as diferenças individuais já são identificadas entre as crianças, são maiores ainda entre as classes dos adultos, pelas possibilidades abertas da experiência de cada um, de cada uma. Talvez, do mesmo porte que as diferenças individuais dos adultos estarão os contrastes que nossos educandos apresentam diante dos modelos de conhecimento dominantes, em uma sociedade moderna ocidental. Sendo assim, conhecer nossos educandos, em suas diferenças, pode significar um conhecimento mais crítico de nós mesmos, dos lugares sociais de onde lemos o mundo.

Como já discutimos em trabalho anterior (Gonçalves, 2013), esses homens e mulheres da EJA, desconcertantemente, estão mais próximos dos processos de indagações e dos tateamentos que cercam a busca científica por conhecimento novo do que da didática que temos a oferecer. Nossa didática, muitas vezes, excessivamente diretiva acaba alheia aos procedimentos e aos ritmos de quem conquista a vida e a sobrevivência, com o próprio esforço. Consideramos que nossos jovens e adultos, em diferentes graus, aprenderam a pensar e a decidir com inteligência, aprenderam a detectar continuidades ou discontinuidades no dinamismo das coisas e do mundo vivo que os cercam.

O homem e a mulher do campo entendem disso quando examinam as condições climáticas para projetar o risco de suas ações e investimentos agrícolas; o migrante também, quando faz seus contatos para decidir se vale a pena contar com suas redes de relações e migrar ou permanecer onde está. Nossos jovens e adultos sabem relacionar hipóteses entre si, a partir do que está armazenado em seu cérebro vivo e a partir do trabalho que os dotaram de destreza nas mãos.

Considerações finais

Sem um entendimento mínimo acerca de nossos acúmulos culturais, dificilmente abriremos caminho para que jovens e adultos possam

ter êxito a partir de nossos procedimentos de ensino. Lembrar que a docência no espaço escolar passa por outros suportes de aquisição de conhecimento, como volumes maiores de conteúdo e de técnica acumulados nos livros, nos dicionários, nos recursos eletrônicos. Isso implica absorver diferentes modos inteligentes de ativar os recursos da memória, diferentes modos de ordenar e relacionar os conhecimentos, buscando desenvoltura e aproveitamento personalizado. Lembrar que nossos jovens, adultos e idosos são essencialmente relacionais; garantir o envolvimento afetivo deles em nossas propostas docentes é uma chave para o êxito e para acessarem novos contatos e acessos que almejam alcançar.

Como nada fazem em suas vidas sem um planejamento mínimo, talvez estejamos falhando no início dos trabalhos em não oferecer claramente aos educandos um itinerário de estudos que temos a cumprir, e os meios que usaremos para obtê-los. Não é demais evocar o que diz Rui Barbosa (1883: 119): “o mestre é o método animado, o método em ação, o método vivo”. Sem a responsabilidade do mestre, diz ele, o método fica reduzido a uma concepção ideal. O mestre, por saber do caminho, traz as ideias das nuvens para o plano das ações qualificadas, para um conhecer em ato.

Bernard Charlot,³ por sua vez, avalia: “o que mais me chama a atenção no caso brasileiro é a importância que é dada ao lado afetivo do saber. Existe aqui uma relação muito forte entre o saber e o corpo: o saber deve ter efeitos emocionais para ter valor”. O autor nos convida a assumir, de modo ampliado, o que é visível nos domínios da educação de jovens, adultos e idosos: angariar o respeito, o afeto do educando, da educanda é como abrir uma avenida para a aventura do saber e do conhecimento em nossas salas de aula.

Não há dúvidas de que estamos imersos em uma cultura ocidental, moderna, contemporânea, mas isso não é tudo. Não apenas a Antropologia e a História, os desafios da educação de jovens e adultos e as tentativas de superação de suas áreas de flutuação podem contribuir para que não separemos ensino, investigação e pesquisa. Feito isso,

³ Ver a entrevista completa: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006. Acesso em 27/06/2016.

estaremos mais próximos de entender que, ouvindo com mais atenção o outro, entenderemos a nós mesmos e nosso legado cultural secular, fecundo e sutil.

Referências:

ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma L. (Org.) **Diálogos da educação de jovens e adultos**, Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

BARBOSA, Rui. Obras Completas. 1883. v. X. tomo III. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública.**

BEZERRA JUNIOR, Benilton. Os porta-vozes da natureza e a prosa do mundo. In MARTINS, Carla (Org.) **Profetas da chuva**. Fortaleza, Tempo de Imagem, 2006.

CHARLOT, Bernard. **A escola e o saber.**

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006. Acesso em 27/06/2016.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo/Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FERREIRA, Márcia Santos. Os centros de pesquisas educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 38, p. 279-292, maio/ago. 2008. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/07.pdf>, acesso em 25/06/2016.

GONÇALVES, L. G. A educação de jovens e adultos e a arte de pensar por alternativas. 2013. http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_3090_texto.pdf. Acesso em 26/06/2016.

GUERRA, M. J. **Conversação de idosos em contexto alfabetizador universitário** e a oralidade desveladora de uma pedagogia da convivialidade. João Pessoa, UFPB, 2013.

LOURENÇO FILHO. O problema da Educação de Adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 81, nº. 197, Brasília, jan./abr., 2000, p.116-27.

<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/963/937>. Acesso em 26/06/2016.

MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR DE RECIFE. **Estatuto**. Recife, 1961. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/estatuto_mcp.pdf>. Acesso em: 26/06/ 2016.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador** / Paschoal Lemme. – 2. ed. – Brasília: Inep, 2004. 5° v.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 2ª ed. São Paulo, Loyola, 1983.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ideologia e desenvolvimento nacional**, Rio de Janeiro, Iseb, 1959.

VELHO, Gilberto. Relações entre Antropologia e Psiquiatria. **Revista da Associação de Psiquiatria e Psicologia da infância e da adolescência**, Rio de Janeiro, v.2, nº 1. 1976.

PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES DIANTE DOS DESAFIOS SOCIOAMBIENTAIS: POSSIBILIDADES DE CONVERGÊNCIA ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIENTÍFICA

Rosiléia Oliveira de Almeida
Marco A. L. Barzano

Um início de conversa

Ao retomarmos os estudos que têm se debruçado na busca de compreensão dos processos que levaram à visão da ciência como conhecimento dominante nas sociedades ocidentais modernas, refletindo sobre as perspectivas epistêmicas, sobre os métodos que têm orientado, ao longo do tempo, a construção de conhecimentos nesse campo e sobre os sujeitos desse processo constatamos que, historicamente, não se reconhece os jovens como agentes da produção de saberes válidos e legítimos diante dos desafios socioambientais das suas escolas e entorno.

Consideramos que isso se deve ao fato de que há algumas ideias

que muitos adultos têm sobre a juventude, que consideram que os jovens: não possuem muita responsabilidade, que não querem estudar, são rebeldes, que só querem saber de jogos eletrônicos, aplicativos de mensagens e rede sociais, usam roupas e adereços “esquisitos”, entre outros. São rótulos que, na maioria das vezes, além da sociedade, são fixados na escola, também. Há vários professores que também consideram que os jovens são muito dispersos, que não assumem suas responsabilidades como estudantes.

Ao recorrermos à leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, grau de ensino que contempla a maior parte de estudantes jovens, vemos que este documento apresenta este público estudantil como “sujeitos do processo educativo” e, em nossa análise, isto implica que os jovens passam a ganhar centralidade e, desse modo, tornam-se protagonistas, empoderam-se, deixando de ser meramente alunos. Assim, levar em

conta o jovem como sujeito é adequar a escola a uma “pedagogia da juventude”, considerando os processos educativos necessários para lidar com um corpo em transformação, com os afetos e sentimentos próprios dessa fase da vida e com as suas demandas de sociabilidade. Implica também adequar o ritmo dos processos educativos, dinamizando-os com metas e produtos que respondam à ansiedade juvenil por resultados imediatos. É fazer da escola um espaço de produção de ações, de saberes e relações. É acreditar na capacidade do jovem, na sua criatividade e apostar no que ele sabe e quer dominar. (DAYREL, 2012, p. 4)

Ainda neste mesmo documento, enfatiza-se que a noção de protagonismo juvenil, no âmbito da Educação, vem sendo enfatizada, desde 1998, pelos órgãos oficiais de governo na reforma curricular do ensino médio, “(...) como um dos elementos centrais para se implementarem as inovações sugeridas, sobretudo no que se refere à educação para a cidadania” (GONZALEZ; GUARESCHI, 2009, p. 51).

Segundo Cristo (2016, p.71)

No campo da problemática ambiental, por meio do Estatuto da Juventude – mais especificamente na seção X que trata “do direito

à sustentabilidade e ao meio ambiente”, é possível perceber que as relações entre juventude, protagonismo e meio ambiente passam o envolvimento dos jovens a partir de ações que tenham como objetivo maior a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, onde os jovens assumem a função de protagonistas porque se reconhecem como sujeitos sociais. Esse reconhecimento é fundamental para que o verdadeiro sentido do protagonismo juvenil se efetive.

Este mesmo autor ainda nos mostra que: “aproximar ou dar visibilidade ao papel do protagonismo juvenil em torno das questões socioambientais são processos que se sustentam nos hiatos entre passado, presente e futuro das marcas deixadas pelo ser humano em sua relação com o planeta” (p.71).

Consideramos este aspecto fundamental, pois esta é mais uma identidade que o jovem assume: inicia sua participação em diferentes espaços educativos e, no caso específico do espaço escolar, se interessa pelos conteúdos/temas ambientais que são ensinados em determinadas disciplinas. Ao mesmo tempo, esse conhecimento passa a disparar ações em que ele pode atuar no grêmio estudantil ou projetos interdisciplinares de educação ambiental que são desenvolvidos na escola e, muitas vezes, com participação de ações na comunidade do entorno escolar.

A partir desse envolvimento, muitos jovens se engajam em ações educativas ambientalistas fora da escola, quais sejam: coletivos, associações de moradores, movimentos sociais, partido político, pastoral da juventude, ONG, museus, entre outras.

Segundo Dayrell e Carrano (2014, p.121) “a dimensão educativa e formativa da participação pode propiciar aos jovens o desenvolvimento de habilidades discursivas, de convivência, de respeito às diferenças e de liderança, dentre outras capacidades relacionadas com o convívio na esfera pública”.

Consideramos que um jovem que participa, por exemplo, do grêmio estudantil, de uma ONG ou de coletivo ambientalista, pode se tornar uma liderança positiva na escola e, particularmente, na sala de aula, ou seja, o movimento é inverso, pois, geralmente, espera-se que o

jovem possa ter uma aprendizagem satisfatória nas disciplinas escolares e que, a partir dessa experiência, ele possa atuar fora da escola, mas nesse caso que apontamos as experiências exitosas fora da escolas, é que promovem o bom desempenho do aluno, pois a liderança, o engajamento nas ações não-escolares, permitem que o jovem possa refletir melhor sobre o meio ambiente, contribuindo para que as aulas sejam enriquecedoras, pois ele apresenta suas experiências não escolares e, desse modo, não há uma competição entre os espaços educativos, uma disputa daquilo que se pode considerar como melhor ou pior, mas ambos os espaços mantêm uma via dupla, contribuindo para a ampliação do conhecimento da ação do jovem.

A Educação Ambiental, ao se constituir como um campo de estudos e pesquisa que, na sua vertente crítica e emancipatória, problematiza as formas de relação dos seres humanos com o ambiente e o modelo de ciência predominante a elas associadas, abre espaço para a reflexão sobre a importância da aproximação da escola aos seus problemas ambientais e àqueles de seu entorno, mobilizando os(as) estudantes para a análise contextualizada desses problemas, associando-os aos problemas ambientais globais, gerando oportunidades para se envolverem na tomada de decisão e na busca de solução.

Visando ampliar nossa reflexão sobre as potencialidades das escolas no exercício transformador das condições socioambientais, nos dedicaremos, assim, a discutir perspectivas da educação ambiental e do ensino de Ciências que têm como convergência a perspectiva emancipatória de valorização do protagonismo dos estudantes, refletindo sobre os princípios nelas envolvidos que podem favorecer o êxito de experiências educativas, em contextos formais e/ou não-formais de aprendizagem, visando aproximá-los.

Nesse sentido, a ênfase será posta na vertente da educação ambiental que se volta para a crítica e a busca de superação das condições que levam à degradação e à injustiça ambiental, a perspectiva crítica da Educação Ambiental (LAYRARGUES, 2009), relacionando-a com as abordagens de ensino de ciências também com orientação crítica e emancipatória, como o enfoque Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), o tratamento didático de Questões Sociocientíficas

(QSCs) e a educação para a formação sócio-política e para o ativismo social.

Consideramos que esta aproximação entre educação ambiental e ensino de ciências se constitui um caminho promissor para a abordagem curricular de problemas socioambientais na escola, permitindo alcançar objetivos de aprendizagem voltados para a ampliação do pensamento e o posicionamento fundamentado e crítico dos estudantes sobre QSCs através de uma formação ampla, que seja simultaneamente científica, humanística, crítica e socialmente responsável.

Neste texto, temos a intenção de contribuir para o debate acerca da tríade ensino de ciências-juventude-educação ambiental, pois tem sido aquilo que investigamos e que temos orientado em nossos grupos de pesquisa. Com o propósito de alcançarmos este objetivo.

Protagonismo juvenil diante dos desafios socioambientais

Reconhecer a escola como espaço produtor de conhecimento envolve priorizar as perspectivas pedagógicas que valorizam o protagonismo de estudantes, engajando-os (as) em processos investigativos abertos sobre os problemas socioambientais e valorizando a tomada de posição informada e a busca responsável de soluções para esses problemas.

O protagonismo dos (as) jovens na solução de problemas pode se dar em diferentes âmbitos, podendo envolver questões locais, questões de comunidades distantes ou questões mais amplas, que não dizem respeito a uma comunidade específica, mas sempre partindo da sensibilidade em relação ao sofrimento humano e a busca por superá-lo. Assim, vamos tomar como referência alguns casos, para refletir sobre o que tem motivado jovens a se engajarem na busca de solução para problemas socioambientais.

No estado da Bahia o programa federal Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2012), que situa os estudantes como protagonistas de experiências que promovem a sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida, é apoiado pelo Programa Estruturante *Juventude em Ação*.

Através da Portaria N° 5.902/2016, a SEC/BA instituiu um processo criterioso de certificação do SELO COM-VIDA, que reconhece o mérito das ações inseridas nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, sob a perspectiva dos eixos da escola sustentável - Currículo, Espaço Físico e Gestão, considerando a realidade local, o contexto global e a interação com a comunidade.

De forma articulada às políticas públicas, desenvolvemos o projeto de pesquisa e extensão *Escolas Sustentáveis*: conhecer, propor e agir diante dos desafios socioambientais, financiado pelo Programa PROEXT - MEC/SESu, atuando no sentido de ampliar a compreensão sobre as práticas de educação ambiental voltadas para a sustentabilidade em dez escolas públicas de Salvador e região metropolitana, através do apoio ao trabalho das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (ComVida). Essas comissões são responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de um plano de ação sustentado em princípios de sustentabilidade socioambiental nas escolas e seu entorno, os quais deveriam ser incorporados, na perspectiva da transversalidade, nos currículos e nos Projetos Político-Pedagógicos, como forma de estimular o protagonismo juvenil.

Adotamos neste projeto o conceito de escola sustentável como um 'local onde se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar o indivíduo e a coletividade para a construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável' (BRASIL, 2012, p. 10). Tendo por referência esse conceito, foram mapeadas, juntamente com a Coordenação de Educação Ambiental da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, escolas que desenvolvem projetos que se pautam nos princípios da sustentabilidade, que já foram contempladas com o Selo ComVida ou que estão em condições potenciais de recebê-lo, em reconhecimento às práticas de Educação Ambiental.

A partir desta identificação, através de uma abordagem fundamentada na pesquisa participante, visamos: a) analisar em que medida os princípios de sustentabilidade ambiental, no que se refere às dimensões gestão, currículo, espaço físico e relação com a comunidade, são atendi-

dos pelas escolas; e b) apoiar a apropriação dos princípios de sustentabilidade, de forma mais plena, pelas escolas, incentivando a incorporação da Educação Ambiental no currículo escolar.

Embora tenhamos consciência de que as questões ambientais que se materializam nos diferentes espaços – sejam elas de caráter local, regional ou global – são de responsabilidade de toda a sociedade, ainda se atribui à instituição escolar a característica de local privilegiado para gerar mudanças de comportamento, de valores e de atitudes para com o meio ambiente, razão pela qual nos interessamos por investigar a Educação Ambiental em espaços formais de aprendizagem e como ela se articula com ações que ultrapassam o âmbito escolar.

O programa contempla a descrição detalhada e análise das propostas e práticas escolares sustentáveis, tendo por suporte a política pública nacional Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis, à qual nos referimos previamente, implementada no estado da Bahia através do programa Juventude em Ação, visando compreender como estas políticas se traduzem no cotidiano das escolas.

Os resultados têm apontado a complexidade do processo de apropriação pelas escolas da proposta de escolas sustentáveis, tendo em vista fatores relacionados ao modelo de gestão, financiamento, concepção curricular, organização escolar, relação com a comunidade, estratégia de organização da Com-Vida, dentre outros fatores que condicionam a singularidade de cada escola na sua relação com as políticas públicas

Em um exame nos periódicos voltados para o tema meio ambiente e educação e a partir do exame nos trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalhos (GT) da ANPEd que envolvem as temáticas sobre juventude (GT 03) e Educação Ambiental (GT 22) e, também, da experiência na coordenação de projetos de pesquisa e extensão, sabemos que há um elevado número de ações de jovens que participam de projetos em ONG, Coletivos, diretórios acadêmicos e escolas voltados ao tema ambiental, mas estes sujeitos e suas práticas não têm sido contemplados nas pesquisas.

Ao tratarmos ainda sobre o tema juventude, meio ambiente e educação, pretendemos apresentar, neste texto, algumas práticas de

ensino, pesquisa e extensão que foram desenvolvidas por jovens estudantes universitários do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas e mestrado em ensino de Ciências, focando o tema educação ambiental, entendendo que esse campo do conhecimento abrange, muitas vezes, sentidos mais específicos, que contemplam temas ambientais em diversos contextos educativos. Gostaríamos de destacar que tais escolhas temáticas emergem a partir de suas trajetórias de vida, ou seja, o jovem estudante universitário que, em formação inicial ou continuada, procura desenvolver atividades que se relacionam com sua história de vida, como veremos a seguir.

A experiência como professores de prática de ensino de Ciências e Biologia tem nos mostrado que os jovens estudantes, futuros professores, escolhem temas voltados para a educação ambiental, a partir de suas experiências de vida e acadêmica, como por exemplo: na disciplina de Estágio, foi possível que os estudantes pudessem escolher os temas/ conteúdos para ensinarem nas aulas de regência e não necessariamente a sequência ensinada pelo professor¹. Neste caso, o estudante pôde, a partir de sua experiência, seja de vida e/ou formação, ensinar temas/ conteúdos voltados ao meio ambiente.

Ao abordar os estudantes sobre o porquê da escolha dos temas ambientais, foi relatado que isto se deve ao fato de terem afinidade com os mesmos; de reconhecerem a importância de se discutir questões ligadas ao meio ambiente com outros estudantes (ensino médio); por relacionarem a aula com a experiência no PIBID, em que já teria sido desenvolvido o tema a partir de oficinas.

Em relação à escolha do tema para a investigação monográfica de final de curso, os jovens estudantes têm a opção de escolher o tema meio ambiente e, a partir dessa escolha, é que vão procurar um professor para a orientação. Esse caso nos possibilita pensar que os jovens se interessam por se debruçar nos estudos daquilo que ele vive/viveu em sua trajetória de vida e/ou formação. Entre temas de aulas e investigações, citamos: mobilidade urbana; desmatamento na cidade, consumo

¹ Geralmente, o que ocorre é que o estudante, ao acompanhar as aulas de Biologia, deverá seguir, no momento da regência, o conteúdo que o professor ou professora estava ensinando. Nesse caso, se o tema fosse sobre biologia celular, a aula que trata da estrutura, é seguida do tema “organelas”.

ambiental-tecnológico; imagens fotográficas e narrativas de pescadores, imagens da caatinga em escola do campo; imagens fotográficas do entorno da escola. Nota-se que se trata de temas de educação ambiental que se constituem, na maioria das vezes, a partir da realidade do estudante, o que coaduna com a proposta freireana, a qual tem historicamente inspirado a educação ambiental.

Destacamos que, a partir da experiência vivida por esses jovens licenciandos, foi constatado que eles não elaboraram/produziram os projetos em si, para obtenção de aprovação na disciplina ou obtenção de bolsa de estudos, mas a partir dela, foi possível se inspirarem na continuação de estudos na pós-graduação e se tornaram engajados em ações ambientalistas dentro e fora do campo de atuação, como na participação em ONG, cooperativas, partido político, órgãos públicos e até mesmo nas escolas, promovendo projetos de educação ambiental. Para finalizar esta seção, consideramos importante tecer alguns comentários sobre participação e protagonismo juvenil.

Segundo Calado e Camarotti (2013)

o engajamento da juventude nas questões socioambientais é fundamental para o desenvolvimento do próprio adolescente como o da sociedade. Assim um jovem atuante busca novas informações, presta atenção às mudanças constantes e às novas tecnologias, bem como ocorre à ampliação dos seus conhecimentos, se relaciona melhor com a comunidade, e aprende desde cedo a exercitar a sua cidadania e praticar a democracia (p. 277).

Dito isto, consideramos que a Educação Ambiental consegue promover ações que envolvem a juventude junto a projetos socioambientais e que se tornam capazes de tomar decisões que são importantes para sua comunidade, pois esses sujeitos conhecem de perto a realidade do local em que vivem, bem como vislumbram e almejam soluções para atender às reais necessidades.

Educação Ambiental Articulada ao Ensino de Ciências com Orientação Crítica

Em sintonia com a perspectiva de que o ensino de ciências tem o papel de ampliar a compreensão dos estudantes sobre os problemas socioambientais e de neles intervir por meio da tomada de posição e busca de solução, propomos uma aproximação entre a educação ambiental crítica e emancipatória e as tendências do ensino de Ciências de orientação Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, a abordagem de questões sociocientíficas, com mobilização das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, e a educação para a ação sociopolítica e o ativismo social.

As abordagens da educação científica que têm se orientado pela problematização e crítica das relações CTSA rompem com um ensino baseado em pressupostos cientificistas, que desconsideram a dimensão política da ciência e da tecnologia. (PEDRETTI, 2003; LACEY, 2011).

A perspectiva CTSA é coerente com a vertente crítica e emancipatória da educação ambiental, uma vez que se contrapõe ao reducionismo e à visão naturalista que predomina em muitas abordagens da educação ambiental, que, por desconsiderarem as dimensões sociopolíticas e econômicas dos problemas socioambientais, não permitem a sua compreensão plena (LAYRARGUES, 2009).

Entendemos as QSCs como problemas atuais controversos, de natureza interdisciplinar, que permitem promover a aprendizagem, em sala de aula, de conhecimentos, habilidades e atitudes articulados com a realidade social, mobilizando aspectos humanísticos, valores morais e conceitos (SADLER; ZEIDLER, 2004; REIS, 2014).

As QSCs contribuem para que os estudantes ampliem a sua visão de mundo, já que mobilizam valores, conceitos e pensamento crítico diante da complexidade das relações CTSA, favorecendo o posicionamento informado e a participação cidadã nas decisões.

Uma possibilidade de abordagem escolar das QSCs é através de atividades que, didaticamente, considerem e as especificidades das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos, arti-

culando-as. Esse enfoque garante que a formação para o pensamento crítico e a ação sociopolítica não se deem no vazio, sustentando-se no entendimento de construtos teóricos que, demarcados e articulados a outros saberes igualmente importantes, permitem a compreensão da complexidade dos problemas socioambientais.

Embora tenham natureza epistemológica complexa, refletindo as dimensões sociais, políticas, ideológicas e econômicas dos problemas socioambientais, as QSCs podem integrar um currículo para a formação sociopolítica que abranja níveis diferenciados de engajamento e autonomia dos estudantes nas atividades, conforme proposto por Hodson (2004, 2013), permitindo contemplar objetivos de ensino sintonizados com a perspectiva de uma formação ampla requerida para a compreensão e busca de solução dos desafios socioambientais.

A educação para a ação sociopolítica proposta por Hodson (2004) insere-se em um contexto de busca de politização do currículo, tendo como contexto as relações CTSA, favorecendo a formação para o ativismo político, para a cidadania e para a ação democrática na sala de aula e na sociedade, na busca de solução para problemas coletivos que envolvem dilemas sociocientíficos e éticos.

O ativismo político, entendido como uma prática engajada que visa a superação de situações de injustiça socioambiental e de desigualdade, é concebido como contexto e teoria de aprendizagem, associando aprendizagem científica, formação ética e prática cidadã, visando garantir a tomada de posição e a intervenção informadas diante de problemas socioambientais. Nesse sentido, a educação técnico-científica crítica tem o papel de oferecer alternativas democráticas a um mundo excessivamente dominado por práticas em que os valores econômicos se sobrepõem aos demais (ALSOP; BENCZE, 2014).

Assim, a abordagem de QSCs com vistas à ação sociopolítica permite também ampliar a formação humanística, por meio do questionamento da validade das nossas práticas à luz de princípios éticos.

O sujeito moral reconhece e segue as regras, normais e hábitos que reforçam as estruturas de poder. O sujeito ético, no entanto, pensa criticamente tais estruturas e, se preciso, reinventa-as, transformando a moralidade. (MARIN, 2004, p. 155)

Nesse sentido, a educação emancipatória desafia os valores morais vigentes, questionando-os à luz do senso ético, promovendo a formação de “cidadãos críticos, livres, posicionados em seus contextos e na amplitude do mundo” (p. 157). Ela traduz-se em práticas libertadoras que, segundo Freire (1967), são aquelas comprometidas com a politização dos educandos, permitindo que eles compreendam a dinâmica política e ideológica do seu contexto, tornando-se, portanto, capazes de intervir nele. Como exemplo de abordagem educativa inserida nesse propósito podemos citar aquela discutida na pesquisa-intervenção desenvolvida por Andrade (2015), que envolveu a mobilização de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais a partir do tema agrotóxicos, com intervenções voltadas para a formação sociopolítica e o ativismo social (ANDRADE, 2015; ANDRADE; CONRADO, NUNES-NETO, ALMEIDA, 2016a, 2016b), cujos desdobramentos poderiam ter sido mais profundos caso a abordagem do tema fosse integrada ao plano de ação de uma COM-VIDA ou outros coletivos jovens.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. A. S. **Construção e aplicação de uma sequência didática colaborativa a partir de uma questão sociocientífica sobre agrotóxicos na perspectiva CTSA**. 2015. 230 f. Dissertação (Mestrado) Instituto de Física – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ANDRADE, M. A. S.; CONRADO, D. M. NUNES-NETO, N. F.; ALMEIDA, R. O. Agrotóxicos como questão sociocientífica na Educação CTSA. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 33, n.1, p. 171-191, jan./abr. 2016a.

_____. Abordagem sobre agrotóxicos em uma sequência didática colaborativa baseada em questões sociocientíficas. **Indagatio Didactica**, v. 8, n. 1, p. 1083-1097, jul. 2016b.

BAHIA. SEC. Portaria nº 5902, de 2 de junho de 2016. Dispõe sobre a implantação do selo COM-VIDA. **Diário Oficial do Estado da**

Bahia. Salvador, Bahia, 3 jun. 2016. Ano C, nº 21.946.

BRASIL. MEC. Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Brasília, 2012.

CALADO, Karine de Andrade; CAMAROTTI, Maria de Fátima. Protagonismo Juvenil: um ensaio de participação do Programa PROJOVEM Adolescente de Borborema-PB. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.** v. 30, n.2, p. 274 - 289, jul./dez. 2013.

CRISTO, Hélio Souza. Juventude e Meio Ambiente: narrativas de jovens ambientalistas. Texto de Exame de Qualificação. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2016.

DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia da juventude. **Portal Onda Jovem.** 2013. Disponível em: <http://aic.org.br/wp-content/uploads/2013/11/por-uma-pedagogia-da-juventude_juarez-dayrell.pdf> Acesso em: 01 dez. 2015.

DAYRELL, Juarez.; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? In: CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez.; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio.** Belo Horizonte: Ed. UFMG., 2014.

GONZALES, Zuleika, k.; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. O Protagonismo social e o Governo de Jovens. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez.** juv 7(1): 37-57, 2009.

HODSON, D. Going beyond STS: towards a curriculum for sociopolitical action. **The Science Education Review,** v. 3, v. 1, p. 2-7, 2004.

_____. Don't be nervous, don't be flustered, don't be scared. Be prepared.

Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, v. 13, n. 4, p. 313-331, 2013.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio de superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-31.

PEDRETTI, E. (2003). Teaching science, technology, society and environment (STSE) Education: preservice teachers' philosophical and pedagogical landscapes. In: Zeidler, D. (Org.). **The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education**. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 219-239.

SADLER, T., E ZEIDLER, D. The morality of socioscientific issues: construal and resolution of genetic engineering dilemmas. **Science Education**, v. 6, n. 88, p. 4-27, 2004.

PARTE V

**MOVIMENTOS SOCIAIS, ESTADO
E POLÍTICA EDUCACIONAL**

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Maria das Dores Mendes Segundo
José Ernandi Mendes

Em face do contexto de crise estrutural do capital, o presente trabalho analisa a articulação existente entre os processos educativos e os movimentos sociais no Brasil, considerando também o papel do Estado que, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a fim de administrar as crises recorrentes do capital, que vem impondo políticas de ajustes e reformas institucionais, comprometendo, desse modo, as conquistas históricas voltadas à classe trabalhadora, inclusive a própria democracia burguesa na sua acepção clássica. Por outro lado, ilustramos que, mesmo nos limites do capitalismo, há uma resistência das classes trabalhadoras e demais sujeitos sociais oprimidos na defesa de direitos conquistados a duras penas, vislumbrando, por esta via, uma nova sociabilidade, livre das amarras da exploração. Diante desta problemática, buscamos compreender os processos formativos e a lutas por educação envidadas por trabalhadores organizados e movimentos

sociais emancipatórios. Para tanto, tomamos como procedimento teórico-metodológico a pesquisa bibliográfica-documental, referenciada no materialismo histórico-dialético.

Sobre o contexto de crise estrutural do capital, presenciados nas últimas décadas, nos basearemos, conforme já dito, nas teses e reflexões da crítica marxista de Istvan Mészáros¹, que o caracteriza como de produção destrutiva, desemprego em massa e precarização do trabalho. Alusivo ao Estado, a democracia e sua relação com a lógica de expansão do capital, amparamo-nos em Ellen Wood² na demonstração de que a separação entre aspectos econômicos e políticos não se sustenta na realidade tanto para os que desejam manter as relações sociais quanto para os que lutam por sua transformação.

Nesta direção, nossa crítica neste ensaio parte do pressuposto de que o Estado neoliberal, além de se garantir como braço armado do capital, fortalecendo seus instrumentos de coerção, assegura a financeirização da economia em benefício dos bancos e incremento da urbanização voltada para o capital. Por outro lado, as políticas públicas tendem a ratificar a **negação do** direito à educação dos explorados e oprimidos de se autoformarem e se auto-organizarem de forma independente dos interesses do Estado e do capital. Neste propósito, destacamos os movimentos sociais populares nos seus embates para garantir direitos conquistados.

Partimos, portanto, de uma análise que busca compreender a constituição desses sujeitos históricos e os desafios postos na atual conjuntura socioeconômica brasileira, bem como sobre suas demandas específicas na atualidade. Ao mesmo tempo, refletimos sobre os processos formativos em duas dimensões: aqueles que ocorrem no âmbito das ações coletivas e nos esforços de garantia do direito à educação. Ressaltamos a atuação dos movimentos sociais e sindicatos rurais, na construção da

¹ István Mészáros (1930), filósofo marxista húngaro, defende a tese de que o capitalismo contemporâneo, após um longo período de expansão econômica, depara-se com uma crise sem precedentes, de natureza estrutural jamais vista, que provoca sérias consequências para a viabilidade do sistema do capital e para o conjunto da humanidade.

² Ellen Meiksins Wood (1942-2016) historiadora estadunidense com grandes contribuições à teoria política marxista. Nos seus escritos, aprofunda a relação entre capitalismo, Estado, democracia e as lutas pela emancipação social.

educação do campo, uma educação de novo tipo articulada à sua vida, cultura e lutas de classes e, ainda, os confrontos do Movimento 21, com o agronegócio na Chapada do Apodi (CE/RN). Para tanto, recorreremos aos autores Houtart (2006), Gohn (2012a, 2012b), Löwy (2014) e Mas-siah (2016), Ribeiro (2012,2013), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Mendes, Carvalho e Freitas (2013), entre outros.

Dados os ataques à democracia, inclusive nos moldes clássicos bur-gueses, e aos direitos das populações pobres e/ou marginalizadas, refe-rendamos os movimentos sociais populares (RIBEIRO, 2013), “antigos” e “novos” (HOUTART, 2006), os quais somados ao protagonismo his-tórico da classe trabalhadora, têm se apresentado cada vez mais como sujeitos históricos antagônicos à nova engenharia do capital, constituin-do processos educativos diversos, os quais se desenvolvem no âmbito formal e não formal, envolvendo os sujeitos coletivos em disputa.

O texto busca recolocar uma análise marxiana, histórico-dialética, dos processos educativos forjados pelos sujeitos coletivos nestes tempos sombrios de conservadorismo, inclusive no Brasil, que tenta negar o direito à práxis educativa emancipatória das classes exploradas e gru-pos sociais oprimidos pela sociedade do capital. Para tanto, apresenta-mos uma análise pautada nas principais categorias de crise estrutural do capital, movimentos sociais e processos educativos, dialogando com o contexto brasileiro. Assim sendo, dividimos o presente trabalho em três partes: a crise estrutural do capital, com ênfase nos aspectos econômi-cos; Estado, capitalismo e democracia e os aspectos políticos da crise; os movimentos sociais e os processos educativos nas lutas e resistências.

Crise estrutural do capital e o seu caráter destrutivo

Fundamentados na análise crítica marxista de István Mészáros acer-ca do capitalismo atual, referenciamos, em linhas gerais, a sua tese em que afirma que vivenciamos uma crise estrutural do capital, diferente das anteriores, as chamadas “crises cíclicas tradicionais”³. A crise estrutural

³ Marx em *O capital* define as crises desse sistema como cíclicas, geradas, nota-damente, pela superprodução, sem acompanhamento do consumo de mercado,

que domina o sistema sociometabólico do capital se caracteriza como uma produção predominantemente destrutiva, desemprego em massa e precarização do trabalho, associada à acentuada destruição da natureza. Para a sustentabilidade da ordem estabelecida, os sujeitos do capital, dos campos econômicos e públicos, sob a representação do Estado, buscam impor estratégias de administração e superação da crise, incumbindo diversos complexos sociais⁴, a exemplo da educação, a tarefa de formar para a cidadania nos moldes que interessam ao mercado e nos limites da democracia representativa, quando funcional for.

Na sua obra *Para além do capital*, István Mészáros (2002) expõe o quanto o sistema sociometabólico do capital tornou-se poderoso, abrangente, incontrolável, chegando aos seus limites sistêmicos insuperáveis. Desse modo, o capital se mostra um sistema sem limites para sua ampliação e exploração. De acordo com Antunes (2002), Mészáros assim expressa:

Expansionista, destrutivo e, no limite, incontrolável, o capital assume cada vez mais a forma de uma crise endêmica, crônica e permanente, com a irresolubilidade de sua crise estrutural fazendo emergir, na sua linha de tendência já visível, o espectro da destruição global da humanidade, sendo que a única forma de evitá-la é colocar em pauta a atualidade histórica da alternativa societal socialista⁵

Mészáros (2002) analisa que a atual crise do capital está organica-

Mészáros (2002), afirma que o capital, no atual estágio não conseguirá superá-las, caracterizando-a como sendo crise estrutural (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 123).

⁴ De acordo com o pensamento de Georg Lukács (1885-1971), filósofo húngaro, o qual Mészáros foi discípulo e colaborador, o homem no seu processo de desenvolvimento, através do trabalho - categoria fundante, demanda a criação de outros complexos sociais parciais, com os quais se relaciona, compreendendo uma totalidade social. Dentre esses complexos, sobressaímos a educação, que exerce o papel essencial no processo de reprodução social, com o repasse do conhecimento produzido pela humanidade. Todavia, no processo reprodução capital, a educação, como complexo social, será ajustada aos interesses do processo de acumulação do capital.

⁵ ANTUNES, Ricardo. Para além do capital e de sua lógica destrutiva. *Revista Espaço Acadêmico*. Maringá ano II, nº 14 jul.2002. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/>. Acesso em: 14.8.2005.

mente articulada ao imperialismo de *Cartão de Crédito* extremamente endividado comandado pelos Estados Unidos, através da dependência à financeirização da economia, expressada pelo crescimento do complexo industrial militar⁶.

Esta tendência corresponde ao decréscimo do valor de uso das coisas. Vale destacar que o capital não vai separar o valor de uso do valor de troca, mas o subordinará radicalmente, isto é, no processo de produção, o capital faz uso ou não da mercadoria, todavia, jamais esta deixará de ter, para o capital, sua utilidade expansionista e reprodutiva. Dito de outro modo, a tendência decrescente do valor de uso das mercadorias se dará mediante a redução da sua vida útil, aproximando o valor de utilização a zero.

No seu processo de acumulação ampliada do capital, no auge do crescimento das forças produtivas, demarcado historicamente, no período de ouro, nos anos 1950, o capitalismo apresentava ainda tendência civilizatória, de atender às necessidades humanas. Todavia, segundo Mészáros acrescenta, esse resultado positivo dessa interação dialética entre produção e consumo do capital está distante de assegurar o bem estar social, já que o impulso capitalista para expansão da produção não está, necessariamente, de modo algum, ligado ao atendimento das necessidades humanas, mas somente ao imperativo abstrato da “realização” da mais-valia, de mais capital.

Mészáros, na esteira de Marx, destaca que a produção de bens para satisfação humana, historicamente primária, é fundamentalmente positiva, maneira encontrada pelo próprio capital de perseguir a autor-realização sempre crescente de acumulação, por meio da interação dinâmica entre produção e consumo, além de garantir que a sua força de trabalho se mantenha viva ao suprir minimamente bens de atendimento

⁶ O complexo industrial militar é historicamente datado no início da Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos, depois da profunda crise do capital financeiro, da década de 1930, passa a priorizar a indústria bélica ou produção destrutiva, produzindo pesadamente neste setor. Assim sendo, a segunda guerra possibilitou a retomada do crescimento econômico dos Estados Unidos. No entanto, a nomenclatura “complexo industrial militar” só foi usada, em 1961, pelo presidente dos Estados Unidos Eisenhower no seu discurso de fim de mandato.

as necessidades básicas.

Pela primeira vez a natureza se converte puramente em objeto para a humanidade, puramente uma questão de utilidade; cessa de ser reconhecida como um poder em si mesma: e a descoberta teórica de suas leis autônomas aparece meramente como meio de subjugar-lá às necessidades humanas, seja como objeto de consumo seja como meio de produção. [...] (O capital) É destrutivo com tudo isso e constantemente o revoluciona, pondo abaixo todas as barreiras que impeçam o desenvolvimento das forças de produção, a expansão das necessidades, o desenvolvimento multifacetado da produção e exploração e o intercâmbio entre as forças naturais e mentais”. (Marx, Grundrisse, p. 408-10, apud Mészáros, 2002, p. 678)

O capital expande seu poder de controle, em âmbito global, perseguindo estratégias, em todos os complexos sociais, utilizando-se dos principais mecanismos: superar as limitações da demanda flutuantes de mercado e se soltando, parcialmente, dos constrangimentos ou entraves do consumo real, resultante das necessidades humanas, ou seja, o capital para acumulação dos lucros não depende mais dos desejos dos consumidores individuais, uma vez, que mediado pelo Estado, desloca sua produção, antes orientada para o consumo humano, para o consumo destrutivo, promovendo a produção para desperdício e a destruição, expresso no aprofundamento do consumismo, na relação predatória com a natureza e no vigor da indústria bélica:

Assim, tornou-se necessário adotar a forma mais radical do desperdício – Isto é, a destruição direta de vastas quantidades de riqueza acumulada e de recursos elaborados – como maneira dominante de se livrar do excesso de capital superproduzido. (não só de outras formas de produção perdulária já experimentadas (2002, p. 678-679).

O capital diminui a vida útil dos produtos, e o consumo em massa descarta também produtos em massa. O lixo se espalha, a poluição aumenta, e o aquecimento global se torna expressão da sanha destrutiva do capital. Neste cenário de produções destrutivas, implementado pelo capital em crise estrutural, todos os complexos da sociedade são com-

prometidos, seja no sentido de atender aos interesses do capital, seja no sentido de negar a sua ação revolucionária.

Com a crise, o capital arrisca, de um lado, o colapso das suas próprias estruturas de produção, distribuição e consumo, e de outro, a própria existência da humanidade. Conforme Mészáros, Estado e capital movimentam-se articuladamente e friamente, “sob a pressão de determinações políticas e econômicas de peso, em que a própria linha da menor resistência é significativamente redefinida”. Através de concessões, estudadas por meio de um complexo mecanismo de “feedback”, o Estado, ciente de suas ações no tabuleiro estratégico, age institucionalmente através de políticas públicas nos limites das concessões permitidas pelo capital ou por meio do aparelho coercitivo, sempre de prontidão, para enfrentamento de eventuais resistências.

Embora Mészáros assevere ser a socialdemocracia aquela de menor resistência ao capital e, portanto, tem protagonizado historicamente as tentativas de restabelecer esse processo de crise, atualmente a direita mais conservadora tem tomado a dianteira na Europa e em alguns países da América Latina, como avalia Löwy:

Em muitos momentos, quando o poder da classe dominante pareceu ameaçado pelo povo, a democracia foi jogada de lado como um luxo que não pode ser mantido, e substituída pelo fascismo – na Europa, nos anos 1920 e 1930 – ou por ditaduras militares, como na América Latina, entre os anos 1960 e 1970 (LÖWY, 2015, p.1).

Construído sobre as contradições e desigualdades, o capitalismo é zona conflitante entre interesses das classes trabalhadoras e da classe capitalista, resultando na submissão das primeiras em relação à classe dominante, que detém os meios de produção. Neste processo, de venda da força de trabalho pelo trabalhador, ocorre a sub-valorização da classe trabalhadora, tendo em vista o crescimento do exército industrial de reserva, no qual se situa a grande parte da massa trabalhadora.

No caso da conjuntura brasileira atual, o desemprego afeta, sobretudo, os jovens tanto por minar suas perspectivas educacionais como por limitá-las a uma formação para o mercado. Nas classes populares

dos países pobres, a situação se agrava em face dos poucos postos oferecidos exigirem uma capacitação, para a qual sequer tiveram oportunidade. Com ímpeto natural para o crescimento, este sistema desenvolve contradições internas entre forças e relações de produção, recorrendo às vezes à destruição das suas próprias capacidades produtivas, aprofundando as contradições entre ele próprio e a natureza, pondo em risco o equilíbrio que garante a existência de vida no planeta.

O capitalismo, em seu período de ouro, realiza promessas de integração dos sujeitos à sociedade, pressupondo uma realidade de pleno emprego, de grande vigor democrático, portanto, uma sociabilidade vitoriosa que não precisa e tampouco admite transformações na sua estrutura econômica. Todavia, adverte Mézáros que tal potencialidade positiva do capital, atribuída como poder civilizatório, não garante justiça e igualdade social. A desigualdade social cresce – “1% da população mundial concentra metade de toda a riqueza do planeta” (JORNAL EL PAÍS, 2015) – e compõe a essência do sistema, daí que seu desenvolvimento não corresponde à melhoria da qualidade de vida da maioria da população. O modo de produção capitalista é poderoso, não só promove a opressão de classes de proprietários sobre classes trabalhadoras, ele

forma a nossa vida em todos os aspectos imagináveis, e em toda parte, não apenas na relativa opulência do Norte capitalista. Entre outras coisas, mesmo sem considerar o poder direto brandido pela riqueza capitalista tanto na economia quanto na esfera política, ele submete toda vida social às exigências abstratas do mercado, por meio da mercantilização da vida em todos os seus aspectos, determinando a alocação de trabalho, lazer, recursos, padrões de produção, de consumo, e a organização do tempo. E assim se tornam ridículas todas as nossas aspirações à autonomia, à liberdade de escolha e ao autogoverno democrático (WOOD, 2011, p. 224).

No seu processo de expansão e ampliação, o capital intensifica a mercantilização das relações sociais do trabalhador, ocupando inclusive todas as dimensões da vida. Nestes termos, Mendes (2002, p.133), ressalta,

O mercado não é uma coisa, um substantivo concreto presente numa atividade, num lugar ou num setor localizado da vida social,

mas um conjunto de relações complexas, assim como a mercadoria também não é algo somente palpável, com a materialidade do embrulho. O mercado, tal como o mitológico Midas, transforma em mercadoria tudo que toca: as artes, as ideias, o espírito, até os mais naturais valores de uso, como o ar que respiramos e as florestas tropicais.

O capitalismo em sua sanha acumulatória e expansionista, através de uma lógica de destruição dos recursos naturais e de inviabilidade econômica das populações pobres de países e continentes, impõe aos sujeitos históricos, deste período de crise estrutural, a tarefa histórica de ler com clareza a realidade e desenvolver estratégias eficientes de união e de luta na superação das acentuadas contradições, agravadas pela lógica financeira do capitalismo mundializado. Nesta direção Oliveira e Ponte (2009, p. 9) afirma que:

[...] estarrecedor é ver o mundo todo pagando um elevado preço, em virtude da livre movimentação de capitais transnacionais; assistindo, perplexo, à orgia praticada por governantes eleitos democraticamente, que canalizam recursos públicos para o sistema financeiro; sendo vítima do desmonte dos sistemas públicos para o sistema financeiro; sendo vítima do desmonte dos sistemas públicos de saúde e educação e da falta de habitação; e atingido, violentamente, por ondas de reestruturação produtiva, que se impõem com o intuito de restabelecer margens de lucro de capitais em desvario

O agravamento da crise, na qual está assentada o capital, expressa-se nas seguintes características: militarismo do sistema, através de neoimperialismo nas relações internacionais e militarização da política, com criminalização dos movimentos sociais no âmbito interno; financeirização da economia, com agravamento da dependência dos países às políticas econômicas voltadas para pagamento da dívida pública que consome, no caso brasileiro, quase metade do orçamento do país⁷, políticas agrícolas e urbanas definidas em função dos interesses do mercado

⁷ Segundo a Auditoria Cidadã da Dívida (2016), no Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA), de 2015, do Brasil, 47,4% de todo o orçamento da União foi previsto para pagamento de Serviços da Dívida. Disponível em <http://www.auditoriacidada.org.br/derrubaoveto/> Acesso em: 15 de jun. 2016.

financeiro.

Sob o imperativo de desenvolvimento capitalista no campo e na cidade, dada sua irrefreável característica destrutiva, acentuam-se as contradições entre o sistema e a vida no planeta terra, restando para a classe trabalhadora se organizar para pôr fim ao capitalismo, sob pena de comprometer a existência humana na terra. Mészáros entende que a forma de superação desta lógica é a eliminação de todo o conjunto que a compõe.

Em conformidade com Mészáros, Chaves (2014, p. 56) atesta que o Estado moderno promove a expansão econômica e a lucratividade do capital, onde financia e compra os artefatos bélicos, além de, mediante políticas de juros, favorecer amplamente os interesses do capital rentista privado, dando suporte ao predomínio do capital parasitário, concentrador e centralizador de riquezas.

Sob uma lógica fetichizada de integração e globalização sustentável entre as economias capitalistas, emana-se a própria lógica de integração monopolística do capital, sob o domínio do império estadunidense, que, por esta via, mediado pelo Estado Moderno, representado pelos organismos internacionais, impõe severa condicionalidade aos países pobres, de implantar ajustes e reformas institucionais.

Estas reformas, que por si só, representam grande violência aos trabalhadores e às populações oprimidas e marginalizadas, contam com a parceria do próprio Estado, que a exemplo do Brasil se põe a serviço da destrutividade desenvolvimentista, expressa nas medidas de restrição as demarcações e desapropriações de terras indígenas; na expulsão do trabalhador da agricultura familiar-camponesa de suas terras; nas ações benevolentes do Judiciário nos julgamentos favoráveis a esta lógica; na força policial, usada correntemente para reprimir e criminalizar.

No campo brasileiro é também emblemática a situação de confrontos entre o capital e a classe trabalhadora. Segundo dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2016),

O número de assassinatos no campo cresceu. A destruição das florestas aumentou. O uso de veneno, que chega a nossas mesas, foi ampliado. Os recursos para o Programa de Construção de Cisternas e outras tecnologias sociais sofreram cortes e no campo persistiu o trabalho escravo. A natureza foi, cada vez mais, o filão das empresas capitalistas. Com isso, seguiu intensamente a apropriação das águas, das terras, do sol e do ar. A natureza foi e está sendo privatizada. Neste cenário, fica mais clara a lógica do capitalismo e do Estado brasileiro.

Hoje, os estados da Amazônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul são o espaço livre de expansão do agronegócio tanto na devastação das florestas e expansão indiscriminada da agropecuária quanto no desencadeamento da violência contra indígenas. Este último estado concentra cerca de 60% dos assassinatos de indígenas do país. Segundo o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), “há um homicídio a cada 12 dias e um suicídio a cada sete dias nesta região”⁸.

A situação é de fragilização das políticas de direitos humanos, motivando inclusive denúncias do Conselho Indigenista Missionário e da Comissão Pastoral da Terra à Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização dos Estados Americanos (OEA). Os crimes se concentram nos estados do Norte e do Nordeste, dentro do contexto de luta pelo direito a terra e território.

De 2010 a 2015 ocorreram 219 mortes e 300 tentativas de homicídio em razão de conflito agrário no país. No ano de 2015, “foram 50 mortos, 144 pessoas ameaçadas e 59 tentativas de homicídio em conflitos por terra no Brasil. Os Estados de Rondônia, Pará e Maranhão concentram 90% desses casos” (CPT, 2016). Isto se insere num contexto em que o agronegócio, a indústria extrativa e os megaprojetos de infraestrutura são favorecidos pelas políticas públicas, e nem a demarcação de terras de povos originários e tradicionais nem a reforma agrária são efetivados no Brasil, que também naquele ano, foi o terceiro país mais perigoso para a atividade jornalística, perdendo somente para a Síria e a França, em função do massacre no atentado ao Jornal Charlie Hebdo.

⁸ Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/556942-criminalizacao-dos-movimentos-sociais-cresce-no-pais-e-sera-debatida-pelo-mp-federal>. Acesso em: 20 de jun. 2016

Tais dados mostram que a violência é um fenômeno que advém da desigualdade social do próprio sistema, que, no campo, toma a forma de um modelo de desenvolvimento agropecuário concentrador de terra e de renda, contrário ao modo da cultura familiar camponesa, e, nas cidades, reproduz a agressividade do mercado imobiliário, segregando as populações pobres às periferias. Esta violência incide sobre o aumento de homicídios na população em geral, sobretudo, contra os sujeitos que lutam por direitos como indígenas, sem terras, jovens das periferias, mulheres e homossexuais.

Nesta conjuntura, os movimentos sociais e sujeitos coletivos permanecem na luta, resistindo através de ocupações do latifúndio, marchas, jornadas e manifestações que reafirmaram de forma determinada a disposição de rejeitar a sociabilidade imposta pelo capital que reproduz acentuadamente as desigualdades sociais na cidade e no campo brasileiro⁹.

Neste embate, resta à população penalizada, através dos movimentos sociais em defesa dos direitos civis, políticos e sociais, arduamente conquistados e perigosamente ameaçados, a luta e a resistência a esta lógica de expansão do capital.

Capitalismo, Estado e democracia: contradições e desafios na realidade brasileira.

Neste cenário de crise acentuada, o capital, na luta para reversão da tendência decrescente de lucros, e imbuído nos imperativos da acumulação de riquezas, busca articular complexos sociais, econômicos e educacionais. Com o fim da “era de ouro”, o capital torna-se mais agressivo ainda, como atesta Harvey (2016): “Desde os anos 1970, vemos como o capital sequestrou o Estado em todos os níveis, federal, estadual e local. Assim, todos os níveis do aparato estatal começaram a se preocupar em atender as necessidades do capital e não as necessida-

⁹ Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/destaque/3044-balanco-da-questao-agraria-no-brasil-em-2015>. Acesso em: 05 de jun 2016.

des de suas populações”.

Marx e Lenin, de forma clara, percebiam o Estado como “comitê das classes dominantes”, que não poupariam força para abafar os problemas e demandas sociais. A estrutura estatal, sob a aparência do “juiz” imparcial que arbitra interesses entre classes sociais distintas, contempla um conjunto de instituições civis e políticas, de controle sobre as consciências e ações dos explorados e oprimidos da sociedade.

Na estratégia de autoexpansão do capital, o Estado ocupa vários lugares no campo de batalhas, conjugando ataques de naturezas diversas. Os instrumentos de coerção são armas dos que detêm o controle do Estado, como esclarece Wood (2011, p. 37): “Esses instrumentos de coerção podem ou não, desde o início, ser projetados como meios para que um segmento da população possa oprimir e explorar os demais”.

É necessário salientar que o Estado não se constitui numa determinação mecânica das classes sociais, ele também as impulsiona, conferindo fôlego e novas características à classe que protege. Ele se especializa, de um lado, enquanto elaborador e organizador de políticas que salvaguardem os interesses imediatos e mediatos do capital; de outro, como braço armado no combate às resistências que se constroem ao processo de acumulação capitalista e se expressam nas ruas, fora das unidades produtivas. Gramsci percebe esta complexidade do Estado em duas dimensões: a sociedade política e a sociedade civil. A primeira delas, os movimentos populares conhecem bem, pois o Estado está sempre de prontidão para reprimi-los.

A luta de classes precisa ser domesticada. Em geral, somente quando sai para a rua, o conflito de classes se transforma em guerra aberta, principalmente porque o braço coercitivo do capital está instalado fora dos muros da unidade produtiva. O que significa que confrontações violentas, quando acontecem, não se dão geralmente entre capital e trabalho. Não é o capital, mas o Estado, que conduz o conflito de classes quando ele rompe as barreiras e assume uma forma mais violenta. O poder armado do capital geralmente permanece nos bastidores; e, quando se faz sentir como força coercitiva pessoal e direta, a dominação de classe aparece disfarçada como um Estado “autônomo” e “neutro”. (WOOD, 2011, p. 47).

A economia burguesa concebe a sociedade e a produção separadas da história. Nela, o Estado, na sua pretensa “autonomia” e “neutralidade”, é naturalizado no seu papel de garantir a qualquer custo – social, político, econômico ou ambiental – a expansão do capital, e as pessoas economicamente ativas são consideradas tão somente fatores de produção e não sujeitos que em relações contraditórias e antagônicas se fazem históricos contra a negação e pela afirmação de direitos. Contudo, o capital, é uma relação social, com um lugar determinado na história, pois

[...] a sociabilidade do capital revoluciona constantemente os meios de produção, as relações de produção e as relações sociais de tal sorte que ‘tudo o que é sólido se desmancha no ar’. O capital, enquanto uma relação social historicamente produzida, não é eterno como seus apóstolos e apoletas tentam fazer crer (FRIGOTTO, 2014, p.41)

As técnicas e as tecnologias, as ciências e as ideologias, o Estado e suas instituições, a coerção e o convencimento, correspondem à organização social e política do capitalismo e, como tal, representam relações de poder, nas quais as classes se posicionam no todo social, demonstrando o poder que têm, umas em relação às outras. O lugar dos interesses econômicos é também o campo que se desenvolve a constituição dos sujeitos políticos que disputam poder e a história. A sociedade capitalista, como um modo de exploração, constitui-se em palco da luta de classes, no qual os sujeitos se posicionam para atuação.

A dimensão econômica no capitalismo é política, pois é nela que as contradições entre classes se retroalimentam. Da mesma forma a dimensão política, desenvolvida pelo Estado, é também econômica, pois traz consigo a consciência de sua imprescindibilidade na realização da mais-valia e garantia da ordem do capital. Esta lógica também se emprega para os sujeitos históricos interessados no fim do capitalismo. Nem as lutas estritamente econômicas envoltas do chão das unidades produtivas e das instituições do estado e nem as lutas estritamente políticas contra o governo de plantão não ameaçam o poder na sua estrutura.

As lutas no plano da produção, mesmo quando encaradas pelos seus aspectos econômicos como lutas em torno dos termos de venda da força de trabalho ou das condições de trabalho, permanecem incompletas, pois não se estendem até a sede do poder sobre a qual se apoia a propriedade capitalista, que detém o controle da produção e da apropriação. Ao mesmo tempo, batalhas puramente ‘políticas’ em torno do poder de governar e dominar continuarão sem solução enquanto não implicarem além das instituições do Estado, os poderes políticos que foram privatizados e transferidos para a esfera econômica. Nesse sentido, a própria diferenciação entre o econômico e o político no capitalismo – a divisão simbiótica de trabalho entre classe e Estado – é precisamente o que torna a unidade das lutas econômicas e políticas, e o que é capaz de tornar sinônimos socialismo e democracia (WOOD, 2011, p. 49).

Numa perspectiva histórico-dialética, as lutas econômicas e as lutas políticas estão e devem estar profundamente imbricadas. Tanto os sujeitos historicamente associados à classe operária, quanto os sujeitos oriundos dos movimentos sociais necessitam se fortalecer diante do poder hegemônico do capital e do Estado e instituições públicas e privadas que o compõe. Os sujeitos históricos procuram resistir à coerção contra os “insatisfeitos” do sistema e à formação de um senso comum que naturaliza e reproduz as relações entre classes opostas. Conforme Mendes (2005, p. 120), “as classes sociais são um devir em construção, o trabalho também o é, modificando-se com o desenvolvimento da sociedade capitalista”.

A constituição das classes sociais se dá a partir de experiências comuns que os sujeitos compartilham na produção e no convívio social. Através delas passam a pensar, atribuir valores e agir em conformidade com as identidades que acontecem nas classes. A existência da consciência de classe para os produtores e da consciência emancipatória para os movimentos sociais se assenta num desenvolvimento objetivo da realidade e suas contradições. Os novos sujeitos históricos – classes trabalhadoras e movimentos sociais – devem estar atentos aos processos históricos complexos, captarem as contradições fundamentais e valorizarem os justos pleitos das minorias e maiorias oprimidas. De uma forma ou de outra, na defesa da democracia e na luta por preservação e conquista de direitos, os diversos sujeitos devem estar atentos tanto aos

limites da democracia burguesa, quanto à necessária articulação entre dimensões econômicas, políticas e culturais, sob pena de contribuir na formação de consciência e de práticas fragmentadas.

Na democracia capitalista, a separação entre a condição cívica e a posição de classe opera nas duas direções: a posição socioeconômica não determina o direito à cidadania – e é isso o democrático na democracia capitalista -, mas, como o poder do capitalista de apropriar-se do trabalho excedente dos trabalhadores não depende de condição jurídica ou civil privilegiada, a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significadamente a desigualdade de classe – e é isso que limita a democracia no capitalismo, a igualdade política na democracia capitalista não somente coexiste com a desigualdade socioeconômica, mas a deixa fundamentalmente intacta (WOOD, 2011, p. 184).

A democracia no capitalismo é, ao mesmo tempo, um cenário de luta para os movimentos sociais, vez que se constitui em campo privilegiado da sociedade civil¹⁰ e lugar da legitimação dos valores burgueses, relativos à liberdade individual, daí se afirmar que a igualdade apregoada no capitalismo ser efetivamente formal, pois juridicamente ao capital é permitida a exploração do trabalhador e ao Estado lhe é atribuído o papel de salvaguardar a ordem social, fundada na expropriação.

Por conseguinte, a cidadania, que historicamente se desvaloriza na sociedade moderna do capital, continua seu processo de desqualificação quanto mais o Estado for adepto da ideologia liberal. Após a grande crise econômica de 2008, o capital na sua lógica de acumulação e expansão tem marchado contra os direitos sociais, recolhendo as migalhas que ele deixava para os trabalhadores. Nesta lógica, secundariza-se democracia e cidadania.

Com o desmoronamento da gloriosa era de ouro do capitalismo, no início dos anos 1970, desintegram-se promessas vastamente disseminadas pelo ideário burguês deste período, como por exemplo, a garantia de pleno emprego, numa sociedade que reconhece e valoriza

¹⁰ Marx apresenta a denominação de sociedade civil, associando-a ao mundo burguês. Antônio Gramsci reformula o conceito a partir de uma outra apreensão, a qual supõe como lugar onde se forma as visões de mundo, a consciência social, a forma de ser, de pensar e agir, a sociabilidade e a cultura.

os “valores democráticos”. A nova lógica mundial não só desintegra a promessa, substitui o pleno emprego pela empregabilidade, a qual convive harmonicamente com a realidade de desemprego crescente¹¹ e impõe ao trabalhador a garantia de trabalho e de qualificação sob sua total responsabilidade (GENTILLI, 2002), promovendo transformações estruturais quanto aos valores democráticos, até então salvaguardados. Na perspectiva neoliberal, a democracia não se constitui em condição *sine qua non* para o funcionamento da sociedade capitalista, e é daí, o desprezo recorrente das elites pela institucionalidade democrática, exemplarmente simbolizado no Golpe Parlamentar¹² à presidente do Brasil, Dilma Rousseff, em abril de 2016, sob a denominação de *impeachment*, sem que haja base legal concreta¹³.

No contexto brasileiro, destacamos governos neoliberais que têm se firmado a partir da década de 1990, sobretudo no Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), com políticas de ajustes estruturais em benefício do capital financeiro, com privatização de empresas estatais, cortes de recursos nos setores públicos e flexibilização das relações de trabalho. Os governos Lula (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma (2011-2014 e 2015-2016¹⁴) mantêm a mesma lógica de priorização de uma política voltada ao mercado financeiro. O governo Lula, apesar de um olhar mais sensível para as políticas sociais, corrobora com um processo de desmobilização dos movimentos sindicais e sociais.

¹¹ Dados no site <http://pt.tradingeconomics.com/country-list/unemployment-rate> mostram o desemprego no mundo entre março e maio de 2016. Na Zona do Euro – 10,10%; Itália – 11,50%; Brasil – 11,20%; EUA – 4,90%; China – 4,04%; Alemanha – 6,10%; França – 10,20%; Espanha – 21,00%; Portugal – 12,40%; Argentina – 5,90%; Colômbia – 8,80%; Venezuela – 7,30%; África do Sul – 26,70; Nigéria – 12,10; Cuba – 2,40%. Segundo a Organização Internacional do Trabalho – OIT (2016), a previsão é que no final de 2016 haja no mundo 199,4 milhões de pessoas desempregadas.

¹² Os partidos: PMDB, PSDB, DEM, PP, PRB, PSB, PPS, PR considerados de direita tramam um Golpe Institucional, denominado de *Impeachment*, destituindo a presidenta Dilma Rousseff de seu posto, a partir de um falso pretexto de que cometera o crime de irresponsabilidade fiscal.

¹³ Michael Löwy no texto “Da tragédia à farsa: o golpe de 2016” a ser lançado pela Editora Boitempo, no início de Julho de 2016, com o título: Por que gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. O livro conta com artigos de dezenas de intelectuais e é organizado por Ivana Jinkings, Kim Doria e Murilo Cleto.

¹⁴ Em maio de 2016, a presidenta foi temporariamente afastada, até se completar o processo de *Impeachment*, que pode confirmar ou não o afastamento definitivo.

Nas duas últimas décadas, o Estado brasileiro aprofunda sua relação com o agronegócio em detrimento do conjunto dos povos do campo, pondo os aparelhos institucionais e coercitivos à disposição dos empresários desse setor.

Os anos de 2015 e 2016 (Dilma e Temer) foram marcados pelo desmonte de órgãos públicos e cortes de gastos com políticas de caráter social, prejudicando, indígenas, quilombolas e sem terras. No contexto atual brasileiro, a ascensão do vice-presidente Michael Temer¹⁵, após destituição da presidenta eleita Dilma Rousseff, mediante um Golpe Parlamentar, há uma acomodação dos interesses do capital vinculados aos EUA, que têm interesses na extração do petróleo e na manutenção da lógica de pagamento da dívida pública ao capital financeiro nacional e internacional.

Nos anos 2015 e 2016, do Governo Dilma, fragilizado e rendido aos interesses políticos e econômicos hegemônicos, e do Governo Golpista, protagonizado pelo Vice-presidente Michael Temer, indisfarçável representante do capital financeiro e da “velha política”, têm investido cinicamente contra os interesses dos trabalhadores. O Congresso Nacional, com a composição das mais conservadoras da história brasileira, tem predominado as pautas conservadoras: projetos de implantação da terceirização, redução da maioria penal, mudança no regime de partilha do pré-sal, redução do direito no estatuto da família, restrição da demarcação das terras indígenas, mudança do estatuto do armamento. Com a conivência dos meios de comunicação, o governo interino avança no conservadorismo dessas pautas, retrocedendo nas conquistas sociais de décadas.

As contradições atravessam o Estado e a sociedade civil, cujos conceitos quando usados na práxis política podem se constituir em importantes instrumentos na luta contra hegemônica, propiciando uma compreensão das contradições e mediações próprias dos fenômenos numa sociedade de classes. Conflitos, movimentos e lutas são expressão de que essas contradições são evidentes e indisfarçáveis. A existência da sociedade civil pressupõe tanto ações políticas dos sujeitos sociais,

¹⁵ O governo interino de Michael Temer (PMDB) tomou posse em 13 maio de 2016, representando o Programa de Governo do PMDB “Um salto para o futuro” e tem sido rápido e agressivo na aplicação de uma política neoliberal, caracterizada pelo arrocho salarial, incremento da terceirização, privatização do estado e criminalização dos movimentos sociais.

quanto o espaço de contestação às estruturas sociais hegemônicas, no qual estas ações se desenvolvem.

Alguns grupos dizem basear suas lutas no conceito de sociedade civil. Entretanto, não fazem nexos de suas bandeiras com a luta de classes e apresentam fé ilimitada no Estado, esvaziando a perspectiva crítica, como a luta ecológica assentada na crença no capitalismo; luta pela paz, compreendida como conceito abstrato; luta pelos direitos das mulheres, sem distinção de classes e desigualdades sociais; luta contra o preconceito racial, sem associá-lo à estrutura social do racismo na sociedade brasileira. Essas lutas específicas, não podem ser consideradas secundárias, sob pena de não serem enfrentadas na sua complexidade, mas também, são limitadas, se desvinculadas da determinante estrutura de classe, a qual atravessa todas elas.

Nenhum projeto de sociabilidade emancipatória pode prescindir da importância das lutas por direitos dos diversos segmentos explorados, discriminados, esquecidos, oprimidos, como sem terras, sem tetos, negros, homossexuais, jovens, indígenas e mulheres.

Neste cenário, cabe aos novos sujeitos históricos, em especial, os movimentos sociais, grandes desafios para a superação da realidade que se apresenta cada vez mais cruel para a maioria da população. Para fazer frente à sociedade do capital, injusta, destrutiva e desigual, torna-se imperativo a luta por “uma nova sociedade fundada na racionalidade ecológica, no controle democrático, na igualdade social e na supremacia do valor de uso sobre o valor de troca” (LÖWY, 2014, p.72). Este autor aponta a partir da experiência da Comuna de Paris que os trabalhadores ao tomarem posse do aparelho capitalista não podem tecer ilusões de governança, devem demoli-lo, e substituí-lo por uma forma de poder radicalmente diferente, democrático. Diz ele:

O controle público dos meios de produção e um planejamento democrático são igualmente indispensáveis, isto é, decisões de ordem pública referentes ao investimento e à mudança tecnológica devem ser retiradas das mãos dos bancos e das empresas capitalistas, se quisermos que sirvam ao bem comum da sociedade (LÖWY, 2014, p.77).

A elaboração de um planejamento democrático pressupõe um grande e massivo movimento de emancipação social, no qual a maioria da população explorada, oprimida e discriminada no capitalismo apresenta-se como os novos sujeitos históricos, com alta consciência socialista e ecológica, graças as suas práticas de autoformação, auto-organização e autoemancipação.

Os movimentos sociais e os processos educativos nas lutas e resistências

A crise estrutural do capital que se agudiza desde 2008 tem imposto dilemas tanto à sociedade quanto ao futuro. O aprofundamento de contradições se expressa em várias dimensões, não somente econômica, mas também política, cultural e ideológica.

Em todas essas dimensões vislumbram-se tanto perspectivas de reprodução das relações capitalistas quanto as condições de sua superação. Nestas encruzilhadas, os movimentos sociais têm papéis definidos. Como cita Marlene Ribeiro (2013, p. 28/29): “a luta de classes está no cerne dos *movimentos sociais*, seja na perspectiva da *revolução* seja na de *reação*, como se pode ver na magistral obra de Karl Marx, sobre os movimentos revolucionários e de reação na França de 1848”. Ao longo da história, a luta de classes ultrapassou muitas ações coletivas dos dominados, mesmo antes da consolidação do capitalismo, a exemplo das revoltas contra a escravatura e dos povos originários das Américas na defesa de seus territórios.

Contudo, Houtart (2006) expõe dois saltos históricos dados sob a égide das relações capitalistas. O primeiro, após a industrialização, por volta de meados do século XIX, a constituição do proletariado, o qual nos embates que trava ultrapassa o corporativismo inicial, constituindo-se como “classe para si”, no sujeito histórico proeminente do processo de emancipação humana. Num segundo momento, na segunda metade do século XX, quando os investimentos maciços em novas tecnologias, tais como informática e comunicação requerem acumulação acelerada levando os agentes do capital a combater o keynesianismo e as

experiências nacional-desenvolvimentistas sul-americanas e os regimes socialistas, emergem novos sujeitos sociais.

A fase neoliberal do capitalismo retira direitos dos trabalhadores, restringe o Estado através de privatizações e expande suas garras acumulativas sobre a agricultura camponesa, a biodiversidade e os serviços públicos. A criminalização da luta e dos que lutam é a resposta dos sujeitos do capital aos movimentos sociais interpostos a seus objetivos.

Todavia, a dialética das contradições essenciais ao capital engendra, por um lado, a expansão da dominação e, por outro, a amplificação do sujeito histórico. Esclarece Houtart (2006):

O resultado é que agora todos os grupos humanos, sem exceção estão submetidos à lei do valor, não somente a classe operária assalariada (subsunção real), mas também os povos nativos, as mulheres, os setores informais, os pequenos camponeses, sob outros mecanismos financeiros [...] ou jurídicos, as normas do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e da Organização Mundial do Comércio (OMC) – tudo isso significando uma subsunção formal (HOUTART, 2006, p.422).

Assim, no cenário das resistências, os “antigos movimentos sociais”, a partir da submissão real, compartilham sua ação política com os “novos movimentos sociais”, integrantes do grupo dos subsumidos formalmente. Alerta este autor para a urgência desta ação compartilhada frente ao genocídio e ecocídio atuais, característicos do caráter destrutivo do capital, que na cegueira de sua lógica agride a humanidade e a natureza. Portanto, conclui o referido autor (idem) que “o nosso sujeito histórico a ser construído será popular e plural isto é, constituído por uma multiplicidade de atores¹⁶” (HOUTART, 2006, p. 422).

Complementa que o novo sujeito histórico será democrático pela sua própria constituição “multipolar”, nos diferentes continentes e nas diversas regiões “do mundo”, “[...] os movimentos sociais são frutos de

¹⁶ Ao reforçar a ideia de multiplicidade de sujeitos, em referência as mulheres, a juventude, negros e grupos étnicos ou ligados a lutas de gênero, como os LGBTTT, movimentos ecológicos, movimentos por terra e por moradia, dentre outros. Houtart (2012) se contrapõe explicitamente ao conceito de multidão como sujeito histórico defendido por Michael Hardt e Antonio Negri.

contradições que se globalizaram” (HOUTART, 2006, p. 424)

Gohn (2012), ao fazer um resgate dos estudos sobre os movimentos sociais, remonta ao sec. XIX, quando se iniciaram as interpretações das ações coletivas, predominando entre os pensadores franceses¹⁷ o entendimento destes “distúrbios populares” como expressão da irracionalidade humana, teoria para a qual contribuíram com muitos elementos.

Até os dias atuais ampliou-se a polifonia das compreensões acerca dos movimentos sociais, ou seja, há diversas formas de analisá-los, segundo enfoques teóricos distintos. Nesta parte do trabalho, nos debruçamos sobre os movimentos sociais populares, os “portadores do novo, do projeto popular de sociedade e de educação” (RIBEIRO, 2013, p. 28). Acatamos, como propõe Alain Touraine (1999, apud HOUTART, 2006), a observância de, a fim de serem reconhecidos como tais, os movimentos sociais “necessitam certa inscrição na história, de uma visão de totalidade do campo dentro do qual se inscrevem, de uma definição clara do adversário, e, finalmente de uma organização” (HOUTART, 2006, p.424)¹⁸. Desta forma, ultrapassam rebeliões espontâneas ou grupos com objetivos específicos, os quais ao alcançá-los se dispersam.

A partir desta compreensão e vislumbrando a ação dos movimentos sociais populares no sentido da construção de uma nova sociedade e de uma nova educação, são complexos os desafios a eles postos na contemporaneidade.

Como aponta Löwy (2015),

Em outras palavras, nossa esperança para o futuro é a indignação popular, e os movimentos sociais, que estão em ascensão, particularmente entre os jovens e mulheres, em muitos países. Para os movimentos sociais, está ficando cada vez mais óbvio que a luta pela democracia é contra o neoliberalismo e, em última análise, contra o próprio capitalismo, um sistema antidemocrático por natureza, como Max Weber já apontou, cem anos atrás.

¹⁷ A autora cita: Taine (1887), Tarde (1898) e Le Bon (1995), (GHOHN, 2012, p.20) designados como “pioneiros” de uma “sociologia das mobilizações”.

¹⁸ Complementar a esta compreensão outros autores (Turner e Killiam (1957) apud Gohn (2012,)) também defendem que os movimentos sociais têm valores ou ideologia compartilhados e uma identidade ou objetivos comuns, os quais se imprimem em normas para a ação.

Enfrentar o neoliberalismo e a luta por democracia, considerando a crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002) e o fortalecimento da direita, tanto na Europa, como no Brasil, após o Golpe contra o segundo governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), Gustave Massiah (2016) indica cinco contradições mais agudas a desafiar os sujeitos históricos:

as **desigualdades sociais** e as discriminações; **ecológicas**, por causa dos perigos que rondam o ecossistema planetário; **geopolíticas**, em razão do fim da hegemonia dos Estados Unidos, da crise japonesa e europeia, e do advento de novas potências; **ideológicas** em virtude do questionamento da democracia, sem falar dos arroubos xenofóbicos e racistas; **políticas**, graças à fusão do político e do financeiro, que nutre a desconfiança em relação ao político e abole sua autonomia (MASSIAH, 2016, p. 10, grifos nossos).

Como os movimentos sociais enfrentam tal conjuntura? Gustave Massiah, em seu artigo sobre as “estratégias dos movimentos e projeto de emancipação” publicado no *Le Monde Diplomatique* – Brasil (março de 2016), alerta para a necessidade de resistir amplamente em todas as frentes de luta, mas atenta que resistir não é necessariamente suficiente, impõem-se perspectivas de longo prazo e um projeto de emancipação, cuja elaboração não pode se dar em gabinetes. Elucida que “a base social deste projeto compõe-se dos movimentos que adotam uma orientação estratégica, a dos direitos para todos e da igualdade dos direitos” (MASSIAH, 2016, p.12).

Neste sentido, levando-se em conta, o atual momento político brasileiro, a partir da face mais visível das ações coletivas, as quais têm conseguido ultrapassar o bloqueio dos grandes oligopólios da comunicação, arriscamo-nos a enumerar a proeminência de alguns movimentos, tais como: de mulheres, de gêneros, juventude e étnico-raciais contra a violência, o racismo e discriminações, pela igualdade de direitos e políticas públicas que promovam a igualdade; a luta por moradia urbana, destacando-se as ações do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST); no campo, por reforma agrária e contra o agronegócio, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sindicatos rurais e

povos indígenas por demarcação de suas terras; por educação, para a qual conflui, movimentos urbanos e rurais envolvendo tanto estudantes e docentes das escolas básicas quanto universidades ocupadas, demandantes de investimentos para maior qualidade da educação, com melhor infraestrutura, concursos para professores, funcionários e gestão democrática, bem como pelo acesso à educação e escolarização no campo; por políticas culturais com aporte de recursos e manutenção do próprio Ministério da Cultura e do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), ameaçados de extinção no Governo interino de Temer (maio de 2016); sindicatos de servidores contra o desmonte do serviço público, retirada de direitos e contra o achatamento salarial e ainda os movimentos ecológicos que denunciam a lógica destrutiva do capitalismo, o qual ocasiona o aquecimento global, o uso massivo de agrotóxicos e transgênicos, e luta por políticas de energia limpa e de apoio a Agroecologia.

Em face do processo de impedimento temporário da Presidenta Dilma Rousseff (maio de 2016), tais movimentos e outros grupos e atores sociais têm se congregado para defender a democracia nas ruas, contra o ajuste fiscal, aumento do desemprego e precarização da educação.

Massiah (2016), em defesa da superação das atuais relações sociais sob a égide do capital, sugere que os movimentos sociais construam um programa que aponte para a “transição ecológica, social, democrática e geopolítica” com várias medidas, entre as quais destacamos a necessária “batalha ideológica de longo prazo e capaz de encampar imediatamente valores fundamentais de uma nova hegemonia cultural” (MASSIAH, 2016, p. 12).

Entendemos que a relação dos movimentos sociais com os processos educativos se dá em duas frentes: por serem os movimentos em si mesmos formativos e pela luta ao acesso e por uma nova educação, ou seja, tanto no campo não formal como formal, os movimentos podem contribuir para uma nova hegemonia cultural.

De acordo com Gohn (2012) e Nogueira (1993), os movimentos sociais são formativos em vários aspectos, ao proporcionarem estudos e reflexões, constituição de um novo sistema de valores, análises con-

junturais, definição de estratégias, organização de ações, elaboração de documentos e material explicativo de suas lutas, educando também a sociedade. Acrescenta Carvalho (2002) que em seu processo de aprendizagem inclui-se a construção da autonomia política, ao apropriarem-se de sua “voz”, ou seja, manifestarem-se de sua vida e suas lutas, sem intérpretes, quer nos assentamentos, nas comunidades, frente aos poderes constituídos.

Nas demandas por uma nova educação, podemos destacar, no Brasil, os movimentos sociais do campo, os quais defendem um projeto educativo com apropriação de conhecimentos para seu fortalecimento e construção de uma hegemonia cultural renovada, afinada com os interesses das classes trabalhadoras.

Nesta direção, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi protagonista e, posteriormente, outros movimentos e os sindicatos de trabalhadores rurais também aglutinaram-se, na construção de parcerias com as universidades públicas federais e estaduais, através do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA)¹⁹, edificando experiências pedagógicas e culturais inovadoras, demarcando uma educação voltada a valorização da diversidade, de sua cultura, lutas, trabalho, modo de vida, enfim, que não apenas ocorra *no* campo, mas seja *do* campo e envolva um conjunto de espaços como os da floresta, pecuária, minas e agricultura, os ultrapassando e acolhendo os pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas (Arroyo, Cardart e Molina, 2004).

Nas duas últimas décadas, desde 1998, o PRONERA se ampliou atendendo jovens e adultos de assentamentos rurais, desde o ensino fundamental até o superior e alguns cursos de especialização. Marlene Ribeiro (2013) noticia um quantitativo de 247.249 jovens e adultos assentados com acesso a escolarização e 1016 profissionais das ciências agrárias capacitados para a assistência técnica aos assentados pelo PRONERA, de 2003 a 2006. Assim, tem contribuído para garantir o direito à educação e à escolarização nas zonas rurais, onde predominam ainda baixos indicadores educacionais, concernentes ao acesso, à qua-

¹⁹ O PRONERA é gerido em cada região pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

lidade e à paridade.

Embora o PRONERA tenha grandes obstáculos a enfrentar, como contingenciamentos de verbas, medidas legais de suspensão de cursos aprovados e acórdão do Tribunal de Contas da União (TCU) proibindo novos cursos²⁰, no seu esteio, o construto da educação do campo tem se firmado, com avanços significativos no campo legal²¹, em demarcação com a educação rural desvinculada dos interesses de classe dos conjuntos de trabalhadores do campo, e atrelada ao *modus operandi* do agronegócio e ao projeto de desenvolvimento ao qual se vincula.

A educação do campo, efetivada desde seu nascedouro com a participação dos movimentos camponeses, vincula-se a um projeto de desenvolvimento popular para o campo que fortaleça a reforma agrária, a agricultura familiar e camponesa. Dessa forma, se contrapõe à expansão do capital e à lógica mercadológica do agronegócio, o qual avança contra a diversidade, leva ao fechamento de escolas²², promove a expropriação e exploração de trabalhadores rurais e espolia o meio ambiente²³. Constitui-se assim um percurso no sentido de construir-se uma hegemonia renovada contra o capital.

²⁰ Ribeiro (2012) realiza análise da relação entre Estado e os movimentos camponeses, no qual denuncia a pressão das classes dominantes contra as políticas de educação do campo.

²¹ Carvalho (2012) avalia em esboço sintético: as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas no Campo CNE/CEB n° 1 de 03/04/2002; a Resolução CNE/CEB n° 2 de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares para o estabelecimento de Políticas públicas de atendimento a Educação Básica do Campo; Decreto Presidencial n° 7.352 de 04/11/ 2010, assinado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que regulamenta políticas públicas voltadas para a educação no campo. No âmbito do Ministério da Educação – MEC, a instituição da Coordenação do Campo, que integra a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), lançou o Programa de Licenciaturas de Educação do Campo (PROCAMPO), de fomento a construção de escolas rurais, entre outros. No atual momento o Governo interino Temer, através do Ministro da Educação, Mendonça Filho, ameaça extinguir a SECADI.

²² Carvalho (2012) ao mencionar dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), denuncia que entre 2002 e 2009 foram fechadas 24.396 escolas no campo.

²³ Em reportagem da Revista Carta Capital, o Prof. Guilherme Delgado, economista da Universidade Federal de Uberlândia, analisa que desde o final dos anos 1990, o país fez uma opção de equilibrar suas contas por uma brutal “primarização” das exportações, alertando que “ao longo prazo... significa adotar um processo de superexploração dos recursos naturais, o que gera violência no campo e viola as próprias leis ambientais” (AGGEGE, 2011).

Outra referência de processos educativos constituídos na dinâmica de um movimento, portanto, no campo não-formal, é a realidade sobre a qual estamos pesquisando a partir das ações do Movimento 21²⁴.

A reunião prática dos movimentos sociais do campo, setores da igreja católica vinculados à teologia da libertação, organizações de esquerda, ambientalistas e pesquisadores das universidades públicas (UECE e UFC) representa a constituição de um sujeito coletivo, com práxis político-educativa de características peculiares, comprometido com a denúncia das “forças destruidoras” do capitalismo contemporâneo e anúncio de uma práxis política e científica, como é o caso na perspectiva de uma sociedade ecossocialista (MENDES, CARVALHO e FREITAS, 2015, p.91)

Como podemos observar, a resistência do M21 ao agronegócio é permeada de momentos formativos e autoformativos como: reuniões nas comunidades e entre os coletivos envolvidos, elaboração de material impresso, debates com a população local, manifestações, passeatas, as semanas Zé Maria do Tomé – como momento para celebrar a memória dos que lutam, dentre outros.

À constituição do ser socialista na atualidade pressupõe um nível de coerência, o qual contempla sensibilidade e cumplicidade com todas as bandeiras vinculadas a estes grupos sociais.

O projeto socialista deve ser enriquecido com os recursos e as ideias dos ‘novos movimentos sociais’ (que não são tão novos), e não empobrecidos pelo uso desses recursos e ideias como desculpa para desintegrar a resistência ao capitalismo. Não devemos confundir respeito pela pluralidade da experiência humana e das

²⁴ O Movimento 21 – M21 é uma articulação político-acadêmica construída por diversos sujeitos coletivos para dar continuidade as lutas frente a concentração fundiária e degradação do meio ambiente no contexto da Chapada do Apodi, no município de Limoeiro do Norte-CE, que culminaram no assassinato do ambientalista José Maria do Tomé, em 21 de abril de 2010. Compõe o M21: agentes pastorais da igreja católica na região jaguaribana, inclusive com a presença de alguns padres da Cáritas Diocesana-Limoeiro do Norte; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); sindicatos de trabalhadores da região; e, professores das universidades, através do grupo TRAMAS – Trabalho, Meio Ambiente e Saúde para a Sustentabilidade – núcleo de pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC), e, do LECAMPO – Laboratório de Estudos da Educação do Campo, vinculado a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – (FAFIDAM) da Universidade Estadual do Ceará (UECE); CS-P-Conlutas; Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB); Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares (RENAP). Ver Mendes, Carvalho e Freitas (2015).

lutas sociais com a dissolução completa da causalidade histórica, em que nada existe além de diversidade, diferença e contingência, nenhuma estrutura unificadora, nenhuma lógica de processo, em que não existe o capitalismo e, portanto, nem a sua negação, nenhum projeto de emancipação humana (WOOD, 2011, p. 225)

Entendemos que os movimentos sociais na atualidade são integrantes das causalidades históricas, vez que o capitalismo chegou a um estágio de destrutividade das forças produtivas, da natureza, que a luta por direitos confronta-se abertamente com sua sede de expansão do capital, unificando sujeitos sociais de matizes diversas. No contexto atual, os movimentos sociais, através de suas práxis educativas são protagonistas históricos.

As lutas e os movimentos sociais, enquanto práxis têm forte conteúdo educativo, uma vez que levam os seres sociais, sentirem-se como sujeitos históricos de superação da realidade alienante. Constitui-se uma das mais vibrantes conquistas educacionais a ocasião em que os oprimidos se apropriam do fazer história. É inerente aos movimentos sociais a formação (educação) para uma consciência de recusa à condição de objeto das classes hegemônicas. (CARVALHO e MENDES, 2014, p.62)

Movimentos sociais associados ao projeto histórico das classes trabalhadoras de construção de uma sociabilidade livre da alienação do trabalho resistem à lógica de desenvolvimento e de sociabilidade hegemônica pelo capital financeiro e neoliberal, que no contexto brasileiro atenta cotidianamente contra o direito à vida em vários sentidos, sendo a luta por direitos fator que unifica diferentes sujeitos coletivos, enquanto sujeitos históricos. As lutas de resistências e por conquistas, protagonizadas pelos mais diversos movimentos sociais, constituem-se processos educativos amplos que propiciam consciência histórica quanto a necessidade de transcendência da fonte de toda negação de direitos, a sociedade capitalista da atualidade.

Considerações Finais

À luz da perspectiva marxiana, fundamentado na tese de Istvan Mészáros, concluímos, em linhas gerais, que vivenciamos um contexto da crise estrutural inerente ao próprio capitalismo, em que ocorrem fraturas no sistema de produção e consumo, provocando severos desdobramentos em todos os complexos sociais da sociedade contemporânea. Este processo incontrolável de acumulação do capital, para reverter o decréscimo das taxas de lucro, dá-se mediante o pacto com o Estado moderno, que legitima e financia a produção altamente destrutiva, centrada na indústria militar, reduzindo também a quase zero o valor de uso das mercadorias ao produzir bens supérfluos ou descartáveis. Desta maneira, o capital subordina a natureza e o homem às leis do mercado, desencadeando, nesta corrida contra a crise, a ampliação do processo de exploração e precarização do trabalho, colocando em risco a própria sobrevivência da humanidade.

Após a crise estrutural manifestada em 2008, o capital na sua lógica de acumulação e expansão tem marchado junto com o Estado, demonstrando o quão as dimensões econômicas e políticas são articuladas na reprodução social capitalista. O capital, cômico dos seus objetivos, sacrifica o modelo de democracia, que por tanto tempo lhe foi útil. A democracia, os valores democráticos e a cidadania como instância de direitos passam a configurar como não imprescindível ao processo de expansão capitalista. A agressividade do processo de acumulação disferiu forte golpe contra os direitos sociais em geral e as classes trabalhadoras em particular, flexibilizando novas normas para os contratos de trabalho, enrijecendo leis e militarizando o Estado para fazer frente às demandas dos movimentos sociais, passando a criminalizá-los.

No contexto da atual crise estrutural do capital, a ampliação dos sujeitos históricos, relacionada ao processo de globalização, leva a uma ação coletiva compartilhada entre entidades clássicas de representação da classe trabalhadora, como associações, sindicatos e os novos movimentos sociais populares, no sentido de superação da sociedade capitalista.

Outrossim, a postura do Estado moderno está ancorada na gestão de otimização de recursos mínimos destinados às políticas públicas, que condicionou a educação à reprodução da lógica mercantil necessárias à politização da sociedade denominada planetária.

Os processos educativos que configuram os novos sujeitos históricos, classes populares organizadas, ocorrem em trincheiras e espaços diversos, como movimentos sociais do campo e da cidade, indígenas e negros, mulheres e LGBT, juventude, sindicatos, partidos, escolas, igrejas, associações de moradores, cooperativas, ONG, pastorais populares. Mas também se revelam na demanda por escola de qualidade, e uma pedagogia escolar renovada e integrada a sua cultura, trabalho e reivindicações.

A práxis decorrente dos processos educativos formais e não-formais não são destituídos de organização, sistematização, e objetivos definidos. A intencionalidade constitui-se marca dos sujeitos sociais que lutam. Alguns dos espaços os sujeitos são atores absolutos do processo de emancipação, noutros, são campos de disputa. Os processos educativos pelos quais passam os trabalhadores e demais sujeitos coletivos que resistem à exploração e à opressão, na manutenção e na luta por direitos e, na compreensão e transformação da sociedade, reafirmam a condição de sujeitos educativos históricos.

Os processos formativos definem concretamente o quanto tem de revolucionário nos sujeitos, que se históricos, se fazem históricos nas práticas que efetivam e no lugar que ocupam nos diversos conflitos, os quais emergem nas complexas relações sociais, decorrentes das características do capitalismo mundializado, das conquistas de direitos e da assunção protagonista do novo sujeito histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGGEGE, R. C. S. Extrema-Unção: Reforma Agrária. **Carta Capital**. São Paulo, ano XVI, nº 657. 3 de agosto de 2011.

ANTUNES, Ricardo. Para além do capital e de sua lógica destrutiva. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá ano II, nº 14 jul.2002. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/>. Acesso em: 14.8.2005.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ:Vozes,2004.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Análise do Projeto de Lei Orçamentária Anual** – PLOA de 2015, do Brasil. Disponível em <http://www.auditoriacidada.org.br/derrubaoveto/> Acesso em 15 de junho de 2016.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de Carvalho. Palmeiras: escola de lideranças. In.: MATTOS, Geísa; MATOS, Kelma S. L.de; CARVALHO, Sandra M. G. de (Orgs). **Palmeiras: registros de cidadania**. Fortaleza: SECULT,2002. p.37-55.

_____. **A luta do Movimento 21 na região do Chapada do Apodi (CE/RN): resistência à lógica de mercado no campo**. Projeto de Pós-doutorado. École de Hautes Étude em Scienses Sociales (EHESS). Paris, 2012/2013. Apoio do CNPq.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de, MENDES, José Ernandi. Práxis educativa do Movimento 21 na resistência ao agronegócio. In: **Revista Interface: a journal for and about social movements**. Volume 6 (1): 45 – 73. Maio 2014.

CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro. **Crise estrutural do capital e o complexo industrial militar: elementos da destrutividade do capital no complexo da educação** (Dissertação de Mestrado). PPGE-UECE, Fortaleza, 2014.

CPT – Comissão Pastoral da Terra. **Balanco da questão agrária no Brasil em 2015**. Disponível em <http://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/destaque/3044-balanco-da-questao-agraria-no-brasil-em-2015> . Acesso em 30 de junho de 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, José Luis (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBRM 2002. – (Coleção Educação Contemporânea).

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 4. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época: v. 37). 128 p.

HOUTART, François. Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. In: BORON, Atilio A., AMADEO, Javier, GONZÁLEZ, Sabrina (Orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. 1. ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLASCO, 2006.

INSTITUTO HUMANISTA UNISINOS. **Criminalização dos movimentos sociais cresce no país e será debatida pelo MP Federal**. De 28 de junho de 2016. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/556942-criminalizacao-dos-movimentos-sociais-cresce-no-pais-e-sera-debatida-pelo-mp-federal>. Acesso em 20 de junho de 2016.

JORNAL EL PAÍS, **1% da população mundial concentra metade**

de toda a riqueza do planeta. Texto: Inácio Fariza – 13/10/2015. Disponível em http://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/13/economia/1444760736_267255.html. Acesso em 30 de junho de 2016

LÖWY, Michael. **O que é ecossocialismo?** – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2014. – (Coleção questões da nossa época; v.54).

_____, Quando capitalismo não rima com democracia. In: **Revista Carta Capital.** – Outras palavras - Publicado em 20/08/2015. Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/blogs/outras-palavras/lowy-quando-capitalismo-nao-rima-com-democracia-2682.html> Acesso em 30 de junho de 2016.

MASSIAH, Gustavo. Estratégias dos movimentos e projeto de emancipação. In; **Le Monde Diplomatique Brasil.** Ano 09. Nº 104. Março 2016.

MENDES, José Ernandi. O trabalho na docência. In: ARRAIS NETO, Enéias; FERNANDES, Manuel J. P; FELISMINO, Sandra C. (Orgs.). **Trabalho e educação face à crise global do capitalismo.** Fortaleza: LCR, 2002a. (Coleção Diálogos Intempestivos).

_____, **Professor Municipal: entre as políticas educacionais e as trajetórias pessoais.** Tese de Doutorado em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE. 2005.

MENDES, José Ernandi, CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de, FREITAS, Bernadete Maria Coêlho de. **O agronegócio na Chapada do Apodi e a atuação de resistência do Movimento 21.** In: FONTOURA, Jara Lourenço, DILLMANN, Mauro, ROSA, Graziela Rinaldi da, VANIEL, Berenice Vahl (Orgs). São Leopoldo: Oikos, 2015.

MENDES SEGUNDO, M. das D. **O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil:** o Fundef no centro do debate. 2005. 230 f. Tese

(Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. **O PRONERA como construção prática e teórica da educação do campo**. In: ANDRADE, Regina Márcia (Org.). A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária. São Paulo: Ação Educativa, 2004. p.61-85.

NOGUEIRA, Adriano. **O sujeito irreverente: anotações para uma pedagogia da cultura em movimentos populares**. Campinas: Papirus, 1993.

OIT – Organização Internacional do Trabalho/ONU – **Organização das Nações Unidas** – Publicado em 26 de janeiro de 2016. Disponível em <https://nacoesunidas.org/oit-desemprego-global-projetado-para-aumentar-em-2016-2017/> Acesso em 30/06/2016.

OLIVEIRA, Aécio Alves de, PONTE, Júlio Ramon Teles da. Capital, Estado e Sociedade no Século XXI. In: Revista **Universidade e Sociedade**. Distrito Federal/Brasília: Ano XIX, nº 44, julho de 2009.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana; CARMO, Maurilene do. A produção destrutiva como princípio da lógica expansionista do capital em crise. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana (Orgs). **Ontologia, estética e crise estrutural do capital**. Campina Grande: EDUFCEG/ Fortaleza: EdUECE, 2012. p.37- 59.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado. **Educação em Revista. vol.28 no.1 BeloHorizonte Mar. 2012**. *rint version* ISSN 0102- 4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100020>. Acesso em 24 de maio de 2016.

_____. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação:** princípios/fins da formação humana. 2 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOUSA JÚNIOR, Justino. **Marx e a crítica da educação: Da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital.** Aparecida, SP: Ed. Idéias e Letras, 2010.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. Tradução Paulo Cezar Castanheira. – São Paulo: Boitempo, 2011.

MOVIMENTOS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: DEBATE, REFLEXÕES E DESAFIOS

Márcio Adriano de Azevedo

MOVIMENTOS SOCIAIS, PRÁXIS EDUCATIVA E CAPITALISMO: NOTAS INTRODUTÓRIAS

Ao iniciar o ensaio, Carvalho, Segundo e Mendes (2016) enfatizam que com base no contexto de crise estrutural do capital, as políticas de ajustes e reformas institucionais comprometem as conquistas históricas da classe trabalhadora. Os autores discutem a crise estrutural do capital e o seu caráter destrutivo, o capitalismo, Estado e a democracia: contradições e desafios na realidade brasileira, bem como os movimentos sociais e os processos educativos nas lutas e resistências.

Historicamente, no Brasil, observamos o delineamento de uma realidade na qual os trabalhadores rurais são explorados e vendem a sua força de trabalho, instituindo-se forma de empregado/assalariado ou de moradores. Mais de um século depois da abolição da escravatura negra,

no Brasil, ainda registram-se relações de trabalho dessa natureza (IANNI, 1976).

Diante desse embate entre forças antagônicas, as relações sociais de produção têm gerado manifestações de protesto por parte dos trabalhadores principalmente daqueles ligados às atividades do campo, contra as condições de vida e de trabalho configuradas como de exploração. Tais condições, quando exacerbadas, provocaram movimentos coletivos dentre os quais os quilombos¹ e o cangaço os quais marcaram a história no Nordeste brasileiro (IANNI, 1976). Por motivos semelhantes, ocorreram, também, manifestações religiosas pacíficas, como as rezas e as procissões, que reluziam as insatisfações dos agricultores com as condições de exploração e de subsistência, sendo que, de acordo com os estudos de Leite (2002), até os meados do século XX, não havia, no campo, nenhum movimento sindical consistente. Além do cangaço, a partir de 1955, desenvolvem-se aqueles de caráter reivindicatório, como as Ligas Camponesas² e os sindicatos rurais³. Tanto as Ligas Camponesas quanto os sindicatos rurais eram considerados movimentos de

¹ Para ampliar o conhecimento sobre o assunto, indicamos os estudos de Arruti (2006), Fiabani (2012), Florentino (2014), Gennari (2011), Maia (2012) e Marques (2005) e Schwarcz (2012). Entre outubro de 2015 e janeiro de 2015, tivemos a oportunidade de gozar de licença para capacitação, onde aprofundamos alguns estudos sobre a questão e a educação escolar quilombola, por meio de nossa participação no projeto de extensão universitária no âmbito da UFRN, sob a coordenação da profa. Dra. Julie Caviganac (CAVIGNAC; MACÊDO, 2014).

² As Ligas Camponesas surgiram em 1955, quando “[...] os trabalhadores rurais do Engenho Galiléia, no interior do Estado de Pernambuco, liderados por Francisco Julião, ao defenderem seus interesses e das famílias rurais da região, criaram um movimento reivindicatório pró-rurícolas, organizando, dessa maneira, a primeira *Liga Camponesa* no país – entidade de caráter classista na defesa dos direitos do cidadão e do trabalhador rural. [...]” (LEITE, 2002, p. 68). A partir de abril de 1964, as ligas camponesas perderam o seu vigor, haja vista as pressões e os embates dos segmentos econômicos do campo e da cidade, bem como das forças políticas reinantes. “Aos olhos dos novos governantes do país, elas eram demasiado politizadas, e independentes do controle do aparelho estatal” (IANNI, 1976, p. 156).

³ Os sindicatos rurais são desdobramentos políticos e ideológicos das Ligas Camponesas. Com a aprovação do Estatuto do Trabalhador, em 1962, muitas Ligas converteram-se em sindicatos rurais (SILVA 1990 apud LEITE, 2002). Apesar de terem sofrido uma ríspida interrupção do governo militar do Marechal Humberto de Alencar Castello Branco, os sindicatos rurais conseguiram consolidar-se, tendo em vista o seu caráter de reivindicar por meio de negociações e acordos. Contudo, “[...] Foram eliminados da cena política brasileira vários líderes de movimentos que se desenvolviam no meio rural: Francisco Julião, Miguel Arraes, Gregório Bezerra, Leonel de Moura Brizola e outros [...]” (IANNI, 1976, p. 157).

expressão política, sendo, por isso, submetidos, freqüentemente, à intervenções por parte do Estado (LEITE, 2002).

Observamos que a “[...] propriedade privada da terra tornou-se o padrão geral na América Latina” (STAVENHAGEN, 1976, p. 33). No Brasil, a luta pela Reforma Agrária tem atravessado décadas, sem que se tenha definições políticas consistentes na formulação nem na operacionalização que resolvam a questão da propriedade privada da terra (RIBEIRO, 2004). Discutindo sobre essa problemática em âmbito nacional, Sá (2004) faz saber que o latifúndio, no Brasil, apresenta uma particularidade *sui generis* com relação a outros países da América Latina.

Ou seja, as forças e os interesses dominantes do latifúndio no Brasil perpetuam-se ao longo da história e parecem consolidar-se com a agroindústria – na colônia, com a cana-de-açúcar – e atualmente com o agronegócio, dentre outros, o embate é cada vez mais acirrado em decorrência das desigualdades que no campo mostram-se de forma tão perversa quanto na cidade, podendo assim asseverar a crítica marxista de Istvan Mészáros, ressaltada por Carvalho, Segundo e Mendes (2016), quando destacam o caráter de produção destrutiva, desemprego em massa e precarização do trabalho, afirmando inclusive que no contexto atual, os movimentos sociais desenvolvem uma práxis educativa que é reflexo do protagonismo histórico.

MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO EXEMPLO DA PRÁXIS EDUCATIVA

Por reivindicarem a reforma agrária, os movimentos sociais do campo historicamente foram reprimidos e muitos trabalhadores assassinados. Essa situação não se constata apenas nos momentos de governos considerados autoritários, pois, na década de 1990, essa realidade não muda, porém, é agravada, conforme mostra o estudo de Leher (2002). Na prática, o aparelho estatal contribuiu para consolidar as disparidades entre os interesses do capital e os dos camponeses, agravando-se, dessa

forma, o quadro de injustiça social, o que também levou ao acirramento da luta⁴ dos movimentos sociais do campo. Para Leher (2002), as forças repressivas do Estado que defendem os interesses do capital e são contrárias às reivindicações políticas de setores organizados da sociedade, não medem esforços para coibir as manifestações por meio do aparato legal e policial, conforme também observa Leher (2002). Ness direção, Carvalho, Segundo e Mendes (2016) enfatizam que:

De 2010 a 2015 ocorreram 219 mortes e 300 tentativas de homicídio em razão de conflito agrário no país. No ano de 2015, “foram 50 mortos, 144 pessoas ameaçadas e 59 tentativas de homicídio em conflitos por terra no Brasil. Os Estados de Rondônia, Pará e Maranhão concentram 90% desses casos” (CPT, 2016) (CARVALHO; SEGUNDO; MENDES, 2016, p. 9).

Nessa direção, e para ampliar o debate, podemos destacar e exemplificar que, nos últimos dez anos, o MST⁵ e outros movimentos sociais do campo ocuparam um espaço político significativo, cujas manifestações são matéria freqüente da mídia nacional. A revista *Veja* publicou em sua edição n. 1864, de 28.07.2004, em *carta ao leitor*, uma matéria na qual apresenta o MST como um *um asilo de idéias*, ao mostrar que suas reivindicações são *francamente decrépitas*. Con-

⁴ Essas lutas, muitas vezes compreendidas ou difundidas como “revoluções”, não são recentes. Os estudos de Wolf (1976) nos mostram que “Seis importantes conflagrações sociais e políticas, que irromperam com o apoio de camponeses, abalaram o século XX: a revolução Mexicana de 1910; as Revoluções Russas de 1905 e 1917; a Revolução Chinesa, que passou por várias fases de 1921 em diante; a Revolução Vietnamita, cujas origens remontam à Segunda Guerra Mundial; a rebelião argelina de 1954; e a Revolução Cubana de 1958. Em certa medida, todos esses movimentos tiveram por base a participação de populações rurais [...]” (WOLF, 1976, p. 94).

⁵ O MST apresenta-se, inegavelmente, como uma força propulsora no embate contra a negação e a passividade dos governos, sobretudo durante o de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), com relação à Política de Reforma Agrária. Adjacente a essa empreitada, nasceu também esse movimento de luta pelo direito constitucional à educação. Ricci (2005, p. 4), ao intitular o MST como o *renascimento da utopia*, descreve a sua trajetória histórica e ideológica, explicitando que, em 1989, finalmente se “autocaracterizou como um movimento de massas, com base social camponesa, mas não apenas de camponeses. Havia um caráter sindical, pois em certos aspectos a luta pela terra é corporativa e, portanto, sindical”. Para Oliveira, A. (1999, p. 101), o MST “[...] é o mais organizado e combativo no campo brasileiro, constituindo um novo marco na luta política dos trabalhadores brasileiros pela reforma agrária [...]”.

sidera ainda esse semanário nacional, que a defesa da reforma agrária e, intrinsecamente, a luta pelo direito à educação, correspondem a “[...] uma visão de mundo deslocada no tempo e no espaço” (UM ASILO..., 2004, p. 9).

Em outra edição, a de n. 1870, de 08.09.2004, a mesma revista apresenta uma matéria de quatro páginas, abrindo uma reportagem sob o título: os *madracais do MST*, seguida de um preâmbulo que ressalta: “[...] assim como os internatos mulçumanos, as escolas dos sem-terra ensinam o ódio e instigam a revolução. Os infiéis, no caso, somos todos nós” (SETE..., 2004, p. 47). Essa matéria, que expressa uma visão política conservadora de segmento das elites brasileiras (proprietários dos meios de comunicação), formador de opinião pública, além de ressaltar que a proposta de educação de movimentos como o MST, constitui-se em um perigo para a nação, o que distorce o real sentido, qual seja o de que o MST tem uma proposta pedagógica à luz dos princípios educativos do próprio movimento, como observa Caldart (2002).

O último aspecto a abordar nesse estudo diz respeito a uma reportagem especial da revista *Veja* – n. 1873, de 29.09.2004 –, em circulação alguns dias após a publicação da matéria sobre os perigos do MST ao país. Nessa edição, destaca: “[...] a civilização do campo: quem são e como vivem os protagonistas da revolução do agronegócio brasileiro” (A CIVILIZAÇÃO..., 2004, p. 88-89). Nessa matéria, é dada uma ênfase positiva ao desenvolvimento produtivo e tecnológico do agronegócio, esse sim, um empreendimento considerado legítimo, porque é decorre dos interesses do capital.

Diante dessas evidências, percebemos que, no debate político sobre a reforma agrária, sobretudo a partir dos anos de 1990, desencadearam-se duas concepções que expressam interesses contrários. De um lado, o Estado atende aos grupos dominantes, reproduzindo e mantendo as bases histórico-políticas e, ao mesmo tempo, apoiando e fomentando o modelo de desenvolvimento econômico do campo, sob o prisma da modernização agrícola conservadora urbano-industrial e do agronegócio (MOLINA, 2004). Nessa direção, faz-se pertinente a crítica de Carvalho, Segundo e Mendes (2016), quando defendem que o Estado à luz do neoliberalismo “[...] além de se garantir como braço

armado do capital, fortalecendo seus instrumentos de coerção, assegura a financeirização da economia em benefício dos bancos e incremento da urbanização voltada para o capital” (CARVALHO; SEGUNDO; MENDES, 2016, p. 2).

3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E AS INICIATIVAS GOVERNAMENTAIS

Conforme já mencionamos, a partir de 1997, por meio da luta e da organização dos movimentos sociais, ocorreram inúmeros eventos e encontros com a ideia de consolidar a Educação do Campo, tendo como marco a *I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (1998)*, cuja *Articulação Nacional* sugeriu que a expressão *educação rural* fosse substituída, tendo em vista que esta não daria conta da amplitude que permeia a diversidade do campo no Brasil. Azevedo (2007) mostra que na história da educação brasileira, o conceito de educação rural tradicionalmente foi associado à ideia de atraso, arcaico, com pouca qualidade e com poucos recursos para a sua organização, gestão e funcionamento.

Nessa direção, a luta dos movimentos sociais se empenhou para se formular e implementar políticas para os sujeitos do campo e não para o meio rural, muito embora este espaço territorial não esteja desvinculado da concepção mais ampla de campo, pois

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas [...] (BRASIL, 2002, p. 4-5).

A concepção política e a expressão *Educação do Campo* adotam uma visão mais condizente com aquilo que as lutas e os interesses dos sujeitos do campo vislumbram como uma política de educação com formulações e implementações específicas. O termo *do Campo* propõe substituir o usual *meio rural* – mesmo ainda sendo a denominação usa-

da pelo IBGE – a fim de preservar o conceito e a importância do sujeito que vive, trabalha e estuda no campo (AZEVEDO, 2007).

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação aprovou o relatório que dispunha sobre as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, com o objetivo de nortear as ações educacionais nesse setor. Com a aprovação das Diretrizes, o grupo da articulação nacional promoveu, em Brasília, o *Seminário Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, entre os dias 26 e 29 de novembro de 2002, discutindo a situação e as novas probabilidades dos povos do campo, no Brasil de hoje, frente aos avanços e às conquistas, resgatando experiências de políticas públicas que já vinham sendo implementadas em âmbito municipal, estadual e federal, inclusive voltadas aos processos educativos (AZEVEDO, 2006; 2007; 2012).

Nos mesmos estudos, vimos que em 2003 os movimentos sociais, assim como as instituições empenhadas na implementação da política de Educação do Campo reivindicaram junto ao MEC uma posição acerca das políticas públicas, inclusive a sua universalização para o setor, podendo ser referência para a operacionalização das Diretrizes. As discussões e a articulação em torno da Educação do Campo resultaram em grupo permanente de trabalho com o objetivo de reunir a experiência acumulada dos movimentos sociais e das instâncias oficiais, bem como na elaboração das referências para uma política nacional de Educação do Campo, em 2004. Nesse ínterim, foi criada, ainda, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁶, cujas discussões passaram a ser oficialmente difundidas nos Estados, por meio de Seminários Estaduais de Educação e Diversidade no Campo.

De 02 a 06 de agosto de 2004, realizou-se, mais uma vez, em Luziânia, no Estado de Goiás, a *II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo*, contando com um total de 1.100 participantes e a adesão de outros agentes e sujeitos educacionais, como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Ainda como desdobramentos políticos da luta, das conquistas e dos desafios, podemos citar

⁶ Atualmente, denomina-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Esperamos que até a publicação e publicização deste artigo, não tenhamos que mudar o tempo verbal, quando nos referimos à SECADI.

a criação da Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC, para dialogar com o MEC na agenda, formulação e na implementação das ações, como o PRONACAMPO, bem como o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, tendo caráter mais autônomo e independente no que diz respeito às relações intergovernamentais, conforme mostra o documento do FONEC (2012), integralmente citado por Nascimento, Rodrigues e Sodrê (2013). Em que pese as conquistas,

Nos anos 2015 e 2016, do Governo Dilma, fragilizado e rendido aos interesses políticos e econômicos hegemônicos, e do Governo Golpista, protagonizado pelo Vice-presidente Michel Temer, indistigável representante do capital financeiro e da “velha política”, têm investido cinicamente contra os interesses dos trabalhadores. O Congresso Nacional, com a composição das mais conservadoras da história brasileira, tem predominado as pautas conservadoras: projetos de implantação da terceirização, redução da maioria penal, mudança no regime de partilha do pré-sal, redução do direito no estatuto da família, restrição da demarcação das terras indígenas, mudança do estatuto do armamento. Com a conivência dos meios de comunicação, o governo interino avança no conservadorismo dessas pautas, retrocedendo nas conquistas sociais de décadas (CARVALHO; SEGUNDO; MENDES 2016, p. 14).

Assim, podemos constatar que a última década do século XX e a atual vêm tencionando a disputa de projetos societários bem díspares. Por um lado, ações e intenções de cunho neoliberal e de outros, princípios e anseios por uma sociedade mais digna e mais justa para os sujeitos sociais. Isto é, mediante a crise estrutural do capital, a ampliação dos sujeitos históricos, associada à globalização, instiga a mobilização das entidades clássicas de representação da classe trabalhadora e dos chamados novos movimentos sociais populares, no sentido de superação da sociedade capitalista, conforme ressaltam Carvalho, Segundo e Mendes (2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensaio, Carvalho, Segundo e Mendes (2016) mostram que contexto de crise estrutural do capital, sobretudo na atualidade, a ampliação

dos sujeitos históricos, associada à economia globalização, impulsiona diferentes entidades clássicas de representação da classe trabalhadora ao enfrentamento sobretudo na perspectiva de superação da sociedade capitalista, o que historicamente faz parte do cânone desses movimentos.

Na pauta dos movimentos vinculados ao campo, por exemplo, percebemos uma intensa luta por condições dignas da vida no campo, cujas reivindicações pelo direito à educação e à terra se traduzem na denominada política de Educação do Campo visando à garantia de direitos historicamente negados junto aos sujeitos, como aqueles do campo, indígenas e quilombolas, vem sendo fortemente ameaçada e descaracterizada por interesses hegemônicos, que em detrimento da agricultura familiar e da educação com qualidade social, vêm intensificando projetos que endossam o agronegócio e a descontinuidade de políticas, programas e projetos, como o PRONERA, o PROCAMPO e o PIBID Diversidade.

Se é verdade que alguns espaços onde os sujeitos exercem a práxis educativa o fazem pela busca da emancipação e, noutros, são próprios da disputa como reflexo da conjuntura injusta e desigual que promove o sistema capitalista sob a égide do neoliberalismo, podemos indicar e reafirmar em nossas considerações que urge a intensificação da luta social, para que disparates como o fechamento de escolas do campo não ocorram. Vale lembrar que essa realidade foi fortemente denunciada no FONEC 2015. A título de ilustração e de indignação, naquele momento boletim da UFPR mostrava que na região Nordeste, por exemplo, já haviam quase 20.000 mil escolas fechadas. À luta dos movimentos sociais e sindicais do campo, deve somar-se a nossa, e de todos aqueles que têm compromisso com a defesa da educação pública, obrigatória, gratuita e de qualidade social.

REFERÊNCIAS

A CIVILIZAÇÃO do campo: quem são e como vivem os protagonistas da revolução do agronegócio brasileiro. **Veja**, São Paulo, ano 37, n. 39, p. 88-96, 29 set. 2004.

ARRUTI, José Mauricio Paiva Adion. **Mocambo**: Antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2006.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. A educação do campo na América Latina e no Brasil: o trabalho docente e a diversidade em turmas multisseriadas. IN: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna. (Orgs.). **Política educacional**: contextos e perspectivas da educação brasileira. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 163-184.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Descompasso na política educacional**: a reorganização da educação rural em Jardim de Piranhas/RN (1999-2006). Natal, 2006, 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de educação do campo: concepções, processos e desafios. In: CABRAL NETO; CASTRO, Alda Maria Duarte de Araújo; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, P. Ricardo.; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. 3. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação

Básica do Campo, 4).

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; MENDES, José Ernandi. Os movimentos sociais e processos educativos no contexto da crise estrutural do capital. IN: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 23., 2016, Teresina. **GT - trabalhos encomendados...** Teresina: UFPI, 2016.

CAVIGNAC, Julie; MACÊDO, Muirakytan K. de. (Orgs.). **Tronco, ramos e raízes!** História e patrimônio cultural no Seridó Negro. Brasília: ABA; Natal: Flor do Sal; Natal: EDFURN, 2014.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão:** o quilombo da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2012.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras:** uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX). São Paulo: UNESP, 2004.

GENNARI, Emilio. **Em busca da liberdade:** traços das lutas escravas no Brasil. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

IANNI, Octavio. Relações de produção e proletariado rural. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo. (Orgs.). **Vida rural e mudança social.** 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

LEHER, Roberto. Movimentos sociais, democracia e educação. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 187-212.

LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: **urbanização e políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

MAIA, Joseane. **Herança quilombola maranhaense:** história e estórias. São Paulo: Paulinas, 2012.

MARQUES, Josimeire Bezerra. As religiões Afro-brasileiras no Rio Grande do Norte: invisibilidade histórica e marginalidade social. Natal, 2005, 37 p. Monografia (Licenciatura em História). Universidade Potiguar, Natal, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. O Proneza como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, Márcia Regina. et al. **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

NASCIMENTO, Antônio Dias; RODRIGUES, Rosana Mara C.; SODRÉ, Maria Dorath. (Orgs.). **Educação do campo e contemporaneidade**: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. Salvador: EDUFBA, 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

RICCI, Rudá. **Esboços de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro**. Disponível em: <<http://www.serrano.neves.nam.br>>. Acesso em: 19 fev. 2004.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2014.

SETE de setembro vermelho. **Veja**, São Paulo, ano 37, n. 36, p. 9, 08 set. 2004.

STAVENHAGEN, Rodolfo. A comunidade rural nos países subdesenvolvidos. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo. (Orgs.). **Vida rural e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

UM ASILO de idéias. **Veja**, São Paulo, ano 37, n. 30, p. 9, 28 jul. 2004.

WOLF, Eric R. Revoluções sociais no campo. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo. (Orgs). **Vida rural e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

A POLÍTICA CURRICULAR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SEUS NEXOS COM A POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE: TENSÕES, DESAFIOS E AVANÇOS

Maria Zuleide da Costa Pereira
Lélia Cristina Silveira de Moraes
Maria Alice Melo

Qual contexto?

O mundo passa por momentos de turbulências em suas economias, terrorismo e guerras civis que advêm, sobretudo, da disputa pelo poder entre as nações. Uma política de ideário conservador tem produzido um movimento separatista entre os países da União Europeia, fato que vem afetando de forma significativa a política de acordos comerciais, migratórios e, mais do que isso, provoca um movimento de retrocesso quanto a princípios que pareciam até então consolidados nas sociedades modernas como a liberdade, igualdade e fraternidade.

Vive-se um período de intensos conflitos marcados, sobretudo,

pelo terrorismo recente em países como a França, Turquia, Alemanha e Tunísia, bem como pela guerra civil em países do oriente médio. Nos Estados Unidos, os conflitos raciais contra a população negra pela polícia americana tem resultado em mortes. Os preconceitos de toda ordem: religioso, étnico-racial, de gênero, entre tantos outros voltaram a se intensificar no século XXI. As guerras civis parecem intermináveis. A Síria em nome do Estado Islâmico prega o terror no mundo. Na América Latina a Ditadura de Maduro na Venezuela e as crises político-econômicas em países como Argentina e Brasil. Todas essas questões devem ser somadas ao processo de migração dos refugiados da guerra na Síria, do Líbano e demais países do oriente médio como (Iêmen, Síria, Iraque, Afeganistão e Líbia) que tentam se refugiar em países da Europa como Itália, Alemanha, Inglaterra, Espanha, entre outros.

Todas essas questões que caracterizam os recentes acontecimentos no mundo, sem dúvida nenhuma, afetaram e vem afetando a política econômica brasileira quanto a exportações comerciais, ameaça ao Estado democrático de direito, declínio do grau de investimento no país e, sobretudo, a crise política que tem produzido a instabilidade das instituições democráticas no país. Portanto, é nesse cenário de turbulência política e econômica, cujos fatos se vinculam aos mandatos do ex-presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2010) e da Presidenta Dilma Rousseff (de 2011 a 2014 e de 2015 a ?)¹ que se encontra afastada devido ao processo de impeachment.

No Brasil, quando do primeiro e segundo mandato do ex-presidente da república Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), uma onda de otimismo envolveu grande parte da população brasileira, sobretudo, pelas conquistas de direitos sociais há muito desejado. Este otimismo tinha uma razão lógica de ser, o povo começou a ter acesso maior à saúde, habitação, educação e bens duráveis. As políticas sociais demonstravam potencialidades e eram bem acolhidas pelas classes sociais menos desprivilegiadas da sociedade brasileira.

No que seguiu, ou seja, o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), no primeiro ano, tudo parecia caminhar bem.

¹ Está ocorrendo o rito do impeachment que pode ou não interromper seu segundo mandato.

Todavia, no segundo ano de mandato, o modelo econômico em curso no país começa a visibilizar os primeiros sinais de esgotamento, mas, politicamente, essa situação econômica foi forjada e em seu lugar demonstrava-se uma situação bastante confortável para o Brasil. Este foi tomado por uma onda de otimismo que envolveu grande parte da população brasileira, sendo, assim, retratado como uma das sete maravilhas do mundo até que fosse concluído o processo de reeleição da então presidenta Dilma Rousseff, em 2014.

Concluído o processo de reeleição, o contexto político-econômico de pujança torna-se emblemático. Desde o início de 2015, o Brasil começa a revelar os grandes impasses referentes à governabilidade. Inúmeras fragilidades nos contextos político, econômico, social e cultural vieram à tona. E, tão logo a presidenta Dilma Rousseff tomou posse para o seu segundo mandato (2014-2018), o Congresso Nacional e a Câmara de Deputados numa disputa conflituosa de poder com o Executivo imperaram a votação de projetos importantes para o país. Quase nada foi votado nas duas casas em favor do povo brasileiro, que não entendia o descontrole da economia retratado na alta da inflação e seus desdobramentos expressos nas tarifas de energia elétrica, nos reajustes constantes do preço dos combustíveis, no custo da cesta básica e muitas outras questões, sobretudo o aumento de juros (Taxa Selic) e da alta do dólar. Poderíamos pensar que um plano estratégico estava sendo orquestrado para o afastamento da presidenta quando o presidente da Câmara dos Deputados aceitou um pedido de impeachment?

Enquanto aguardamos, a mídia, a todo instante, nos informa os inúmeros golpes contra o patrimônio público, contra o povo brasileiro, gerenciado pela sonegação de impostos das elites industriais, pagamento de propinas à classe política em troca de financiamento de campanha pelos empreiteiros da construção civil, visando, posteriormente, ganhar concorrências de obras públicas federais. A ausência de ética e compromisso da classe política com o país estão, até que se prove o contrário, sob suspeita por envolvimento em um dos maiores esquemas de corrupção no país.

O Brasil, desde então, vive um processo de estagnação econômica jamais vista na sua história recente. Passados quase dois anos do segun-

do mandato da presidenta Dilma Rousseff, estamos refém dessa trama política e de polícia pela disputa do poder. A presidenta foi afastada. Nós, o povo brasileiro, pacientemente aguardamos o rito do processo de impeachment previsto para ser concluído em fins de agosto de 2016. Até que se conclua o referido processo, a crise econômica se avoluma e afeta a vida da maioria da população brasileira pobre, que enfrenta grandes dificuldades no que se refere à habitação, saúde, trabalho e educação.

Este cenário demonstra que a política está em crise, trazendo sérias consequências para a população brasileira, em todos os setores da economia (industrial, de serviços e comércio). O Brasil está em estado de risco para qualquer investimento financeiro. Será que não temos ainda um amadurecimento político para, pelo menos suspeitar, que o Brasil caminhava de mal a pior e que a população brasileira vivia um processo gradativo de desrespeito no que concerne a uma educação pública de qualidade, considerando que a educação básica vai mal e vem comprometendo direitos e objetivos de aprendizagem.

Há, a nosso ver, no tocante aos direitos e objetivos da aprendizagem, desrespeito e falta de compromisso visível das Políticas de Estado, fatores determinantes para a qualidade da educação do povo brasileiro. A política nacional curricular em curso, que tenta implantar a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ignorou e continua ignorando as vozes docentes. O grupo de consultores nacionais e internacionais que iniciou esse processo de tessitura e seus colaboradores querem, em curto prazo, aprovar a política nacional curricular (BNCC) que defende um modelo educacional de retrocesso centrado na racionalidade técnica, ou seja, no como fazer. Como essas políticas são pensadas sob as influências educacionais globais que as formatam, apresentam-se de forma tendenciosa por disseminarem, no âmbito da educação brasileira, um modelo de educação, de currículo e de formação da docência incompatíveis com a realidade do nosso país.

Influências Globais na política Curricular Nacional no Brasil: tensões, desafios e implicações para a qualidade da Educação Básica

Não é possível pensarmos que os fatos que estão acontecendo no mundo global estão distantes de nós. Os fatos políticos, econômicos, sociais e culturais advêm de uma rede interconectada de crises de governabilidade que vem acontecendo no mundo global. Toda sorte de influências globais, sem dúvida nenhuma, atinge-nos também. Desde 2008, o Brasil vinha negando que não vivenciava crise nenhuma. Tudo estava bem em torno das políticas econômicas e sociais, conseqüentemente, em torno da educação e da economia do país. No entanto, quando se percebe uma desoneração tributária sem precedentes, a restrição do crédito, a incapacidade de manter os inúmeros programas sociais (Bolsa família, Minha casa minha vida, o auxílio desemprego etc.), os sinais eram de esgotamento da política econômica. O Brasil estava e está em risco eminente. Não se aconselha ninguém a investir no Brasil, por enquanto. Muitos não queriam admitir esse risco, sobretudo, o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, à época no seu segundo mandato de Presidente da República (2007-2010), referia-se à crise de 2008 no Brasil, com a expressão, não passa de uma “marolinha”², levando o povo acreditar que era coisa que só acontecia nos países europeus, asiáticos e alguns países da América Latina. Portanto, bem distantes de nós.

No entanto, vimos, gradativamente, que um modelo econômico pautado na globalização da economia repercutiria de forma ampla e, sem dúvida, atingiria a economia do Brasil. Essa sensação de crise era e é fato. Aconteceu e, não foi do dia para a noite, foi provocada, sim, pelos nossos líderes políticos que estavam e estão sob suspeita. Tudo era encaminhado na ânsia de preservar, apenas, seus interesses individuais. Brincava-se com a ingenuidade e ignorância do povo. A classe política, a mesma que fez uma verdadeira apologia a um Brasil imune à crise, provocou-a, na certeza da impunidade, como era de costume no Brasil até uns dias atrás.

² Marolinha refere-se à coisa pequena.

Neste contexto, de crise não declarada, discutia-se também com entusiasmo a educação que o Brasil sonhava para o século XXI. Com muita luta, o Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024) foi promulgado. Discutia-se com vigor e fé os percentuais que seriam destinados a educação brasileira. Fala-se nos recursos de uma nova fonte de riquezas naturais, o pré-sal e quais percentuais deveriam ser destinados à educação.

Nas mais diversas instâncias acadêmicas e de pesquisas educacionais pensava-se que o Brasil havia encontrado um novo rumo para realizar uma educação de qualidade para todos e todas. O PNE vinha legitimar o dito, mesmo diante do cenário de ingovernabilidade que vive e vivia o país e dos inúmeros cortes de verbas feitos no campo da educação. Apesar de tantas expectativas e desafios, esse documento é referência na definição e condução da política curricular da BNCC e em consequência da política de formação docente. Vamos falar um pouco como essas políticas originam-se, encontram-se, afinam-se, convergem e divergem.

A Política Curricular da BNCC: o jogo político na Política Educacional Brasileira

Para entender o que é a política curricular nacional e o que propõe a BNCC como instrumento referência do resgate da qualidade da educação básica no Brasil, do século XXI, é preciso, a priori, compreender qual a significação do que é político e do que é política nas sociedades democráticas dos tempos atuais. Tentamos entender esses dois significantes no campo da Teoria Política ancoradas em Mouffe (2011) e vimos que o cenário político e a democracia representativa do Brasil estavam e estão em risco. A citada autora nos convenceu sobre “[...] o que está em jogo no debate acerca da natureza do que seja “o político” é o futuro mesmo da democracia [...]” (MOUFFE, 2011, p.16). Para tanto, sentimos necessidade de distinguir, antes de qualquer análise a compreensão da distinção entre o se entende por político e por política.

Junto a Mouffe (2011) tentamos desvelar essa distinção. A autora

entende que o **político** é concebido

[...] como a dimensão de antagonismo constitutivos das sociedades humanas [...] enquanto a **política** é compreendida [...] como o conjunto de práticas e instituições através das quais se cria uma determinada ordem, organizando a coexistência humana no contexto da conflitividade derivada do político [...]. (MOUFFE, 2011, p.16, tradução nossa).

As palavras de Mouffe (2011) levam-nos a refletir sobre o entendimento do que significa “político” e, ao mesmo tempo, perceber e relacionar que, nas instituições políticas, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado da República do Brasil, a política tem um papel de suma importância que advém do político, com a finalidade de favorecer um ordenamento jurídico político a favor da organização da sociedade civil.

Esse ordenamento não acontece de forma harmoniosa e consensual. É natural que os conflitos estejam presentes. A classe política, que ali se insere, de acordo com o modelo de democracia representativa adotada no Brasil tem inúmeras dificuldades diante das posições antagônicas dos diversos grupos políticos, de administrar os conflitos, ou seja, fazer negociações com os grupos partidários para além da concepção política de amigo/inimigo.

A autora citada afirma, e concordamos com ela, que tudo isso acontece não só aqui, mas em diferentes contextos, em que o modelo político de democracia acosta-se à hegemonia indiscutível do liberalismo, de enfoque racionalista e individualista. O que impede reconhecer a natureza das identidades coletivas, ou seja, as identidades coletivas são mais flexíveis ao aceitar um maior número de adversários no jogo político, uma vez que eles se constituem nesse jogo como adversários, vão além das disputas entre amigo/inimigo, são adversários políticos de ideias.

Em razão dessa posição política, Mouffe (2011, p.17) defende, com muitos argumentos, que as “[...] questões políticas não são meros assuntos técnicos a ser resolvidos por experts [...]”. Mas, para ela, essa questão vincula-se ao modelo político que vem sendo desenvolvido nos

diferentes contextos contemporâneos. No caso do Brasil, podemos afirmar que se dá, desde 1985, quando retomamos a redemocratização e continuamos a defender uma democracia representativa, tendo o modelo presidencialista como regime de governo. A nosso ver, percebemos o quanto é difícil, hoje, resolver os desmandos políticos que surgem no país, em curto prazo. Essa nossa posição acostamos à necessidade de se pensar uma reforma política urgente, sobretudo para revermos nosso regime político presidencialista, evitando, assim, consequências nocivas à vida econômica do país e do povo a longo prazo.

Hoje, ano de 2016, vivemos um impasse político tanto no executivo quanto no legislativo. A corrupção se expande e os meios de cerceá-la no âmbito da justiça são lentos, em razão do foro privilegiado concedido por lei aos políticos que exercem esse ou aquele cargo na Câmara e no Senado, como representante do povo. Por essas e outras razões, o Poder judiciário se vê impedido de transpor inúmeros recursos.

Nesse contexto, as investigações contra a classe política, devido ao fato de só poderem ser denunciada e julgada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), tornam-se demandas jurídicas que só se resolvem em longo prazo. Enquanto as decisões político-jurídicas não chegam, o governo interino do Brasil, Michel Temer, tomou posse e deu posse a sua equipe interina de governo. Segundo ele, escolheu profissionais da mais alta competência técnica, a que traduzimos, ministros experts em economia, planejamento, educação e previdência etc.

Para Mouffe (2011) “o político” é algo que transcende a racionalidade técnica. Nós concordamos com ela e acolhemos a necessidade de se rever essa tendência de Democracia com vínculos estreitos com o liberalismo. Concepção na qual ao ‘político’ é negado os conflitos em favor do consenso. Segundo a mesma autora para que possamos compreender bem essa questão faz-se necessário refletirmos sobre a política democrática que queremos.

Considerando que, no caso do Brasil, temos uma Democracia representativa e um regime presidencialista, ou seja, o poder é outorgado pelo povo através do voto. Esse povo não tem o mesmo poder de destituir qualquer governo antes das casas parlamentares que o representam. Para explicar melhor esse argumento, dialogamos com Bastos (1999,

p.172) que nos esclareceu que, nesse caso, o poder só pode “ser desinvestido em razão da prática de certos delitos e não por razões políticas [...]”, através do rito do impeachment. Este já está em curso no Brasil desde o mês de abril de 2016. Qual o desfecho? Não sabemos ainda, mas os grandes juristas estão a estudar e esperamos um julgamento jurídico-político que não denigra a democracia representativa do Brasil, reconquistada depois de mais de 20 anos de ditadura militar (1964-1985).

Neste contexto de conflito, talvez precisássemos repensar qual a política democrática que queremos. Em razão disso, trazemos de novo Mouffe (2011) e analisamos um dos argumentos centrais da autora, que é a necessidade de repensar a política democrática para os contextos contemporâneos, para além do amigo/inimigo (oponentes) e assumi-la como política adversarial, ou seja, como uma relação de ‘agonismo’ (negociações). Isso significa assumi-la como uma política democrática de fato, na qual acolhemos que a inserção “da dimensão antagônica está sempre presente, é uma confrontação real, porém se desenvolve sob condições reguladas por um conjunto de procedimentos democráticos aceitos por todos os adversários” (MOUFFE, 2011, p.29, tradução nossa).

Em síntese, a autora afirma que se quisermos aceitar nesse jogo político a dimensão antagônica do conflito, aceitando, por outro lado, a possibilidade de sua domesticação, devemos considerar um terceiro tipo de relação, o ‘agonismo’. Este compreende

[...] que o antagonismo constitui uma relação nós/eles na qual as duas partes são inimigos que não compartilham nenhuma base comum, o agonismo estabelece uma relação nós/eles em que as partes em conflito, sem bem admitir que não existe uma solução racional a esse conflito, reconhecem sem dúvida a legitimidade de seus oponentes. (MOUFFE, 2011, p. 27, tradução nossa).

Em razão dessa política democrática, acostamos-nos ao argumento da autora de que essa legitimidade acontece quando “no conflito se perceberem a si mesmos como pertencentes a mesma associação política, compartilhando um espaço simbólico comum dentro do qual tem lugar o conflito. Com isso poderíamos dizer que a tarefa da democracia

é transformar o antagonismo em agonismo” (MOUFFE, 2011, p.27, tradução nossa).

Dentro desse contexto atual e considerando os argumentos da citada autora, afirmamos que a política educacional brasileira se faz e se refaz dentro de um campo político antagônico, mas, ainda na busca do consenso. No entanto, sem admitir que o conflito é parte de uma relação agonística, ou seja, de negociações que acontecem em meio aos conflitos entre adversários que devem ser vistos como legítimos oponentes na atual tessitura da BNCC, num país de democracia representativa com um legislativo pulverizado por posições políticas entre uma gama enorme de partidos.

Neste contexto, quais seriam as possibilidades e impossibilidades de a sociedade civil acolher um documento que trata Política Nacional Curricular, no Brasil atual, diante do cerceamento das vozes da sociedade civil, no âmbito do processo político? Ou seja, ter o direito de ser ouvido como representantes que também querem e devem contribuir para a tessitura da BNCC de uma forma mais ampla, disseminando o poder e não verticalizando-o?. Será que não seria mais produtivo e menos conflituoso começar a tessitura da BNCC partindo das entidades científicas, Universidades, Faculdades, Escolas públicas e privadas, Associações de profissionais de educação? Por que socializar em rede de internet um documento preliminar feito por um grupo menor, para só depois ouvir a sociedade civil?

A trajetória histórica da BNCC: características iniciais e as marcas na política educacional brasileira

Na verdade, os debates iniciais acerca da tessitura da Política Curricular Nacional denominada de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil não são novos. Desde a promulgação da Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 2007), já se legitimava no art. 206: “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. A partir de então essa política vem

sendo delineada com a promulgação de um corpo de leis que compõem a legislação educacional brasileira, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96; dos Parâmetros Curriculares (1997 a 2000); das Diretrizes curriculares Nacionais (2010); das Diretrizes Gerais para a Educação Básica (Resolução 04/2010 alterada em 2013) e, finalmente, do Plano Nacional de Educação de 2014-2024.

Como se vê há uma intenção declarada, esperando que o Brasil assumira a educação como prioridade, articulando um sistema educacional entre os entes federados e a sociedade, com o objetivo de construir uma política nacional curricular sem cercas a valores e diferentes culturas do povo brasileiro. Todavia, vale ressaltar que antes mesmo do PNE/2014 ter sido promulgado foi criado, em paralelo, desde abril de 2013, o “Movimento pela Base”.

Esse movimento se constituiu a partir de um grupo de especialistas em Educação que se reuniu para discutir a adoção de uma Base Nacional Comum no Brasil. Para eles, este era um passo crucial para promover a equidade educacional e o alinhamento de elementos do sistema brasileiro que, de certa forma, impulsionou a construção de um corpo de princípios orientadores que intensificaram os debates sobre a BNCC. Esta nasce com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem de cada aluno, a formação dos professores, os recursos didáticos e as avaliações externas. Desde então, esse grupo,

[...] busca facilitar e acelerar o processo de construção da Base, apoiando e disseminando pesquisas e insumos técnicos que alimentem o debate e mobilizando atores chave – gestores, acadêmicos, pesquisadores, professores, líderes da sociedade civil organizada – em torno da causa. (BRASIL, 2016).

O Movimento pela Base delineou, inicialmente, o objetivo da BNCC. Nele, ficou explicitado seu propósito de “[...] sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais e Ensino Médio, capazes de garantir, aos sujeitos da educação básica o direito à educação que, ao longo de sua vida escolar, pudessem [...]”: (Dentre esses doze (12) objetivos, destacamos alguns que

possuem um vínculo estreito com a temática problematizada).

- Expressar-se e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, escrita, das artes, da matemática, das ciências humanas e da natureza, assim como informar e se informar por meio dos vários recursos de comunicação e informação;

- Experimentar vivências, individuais e coletivas, em práticas corporais e intelectuais nas artes, em letras, em ciências humanas, em ciências da natureza e em matemática, em situações significativas que promovam a descoberta de preferências e interesses, o questionamento livre, estimulando formação e encantamento pela cultura.

- Desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos para mobilizar conhecimentos e se posicionar diante de questões e situações problemáticas de diferentes naturezas, ou para buscar orientação ao diagnosticar, intervir ou encaminhar o enfrentamento de questões de caráter técnico, social ou econômico;

- Relacionar conceitos e procedimentos da cultura escolar àqueles do seu contexto cultural; articular conhecimentos formais às condições de seu meio e se basear nesses conhecimentos para a condução da própria vida, nos planos social, cultural, e econômico;

- Participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se dispondo a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse (BRASIL, 2016).

Assim, entre 2013 a 2016, uma série de desdobramentos legais originados da Constituição/88 foram compondo a política curricular nacional, mas, só a partir de 2015, os debates em torno da BNCC tornaram-se um dos pontos relevantes dos debates com a socialização nacional da versão preliminar BNCC (2014), em 16 de setembro de 2015, para a consulta pública até 16 de março de 2016. Toda a sociedade civil podia interagir, dando opiniões no site do MEC através da internet, participando da consulta pública.

No entanto, frisamos que, pelo fato de as questões serem fechadas, a nosso ver, essa consulta pública, além de menor abrangência, mostrou-se tendenciosa devido ao cerceamento do diálogo com a so-

cidade civil, sobretudo, com os profissionais da educação (docentes) que estão cotidianamente na sala de aula. Assim, pensamos ser necessário ampliar os órgãos de escuta dessa consulta pública, para que os docentes sejam valorizados nessa tessitura da BNCC, considerando que são eles que vão desenvolver essa política dentro dos espaços sociais, sobretudo, nas escolas.

No que tange à política de BNCC e ratificando a afirmativa citada, vários órgãos nacionais oficiais que discutem as políticas curriculares e educacionais, a exemplo da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED, 2015), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE, 2015) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE, 2015), já se posicionaram em torno das discussões sobre a BNCC. Além dessas entidades citadas, alastram-se o número de publicações científicas sobre a temática, a exemplo de Macedo (2015), Sussekind (2014), Alves (2014), Lopes (2015), Pereira e Albino (2014), entre outros.

A política curricular da BNCC e da formação docente: os desafios para caminhar e encaminhar a Educação Básica no Brasil

A política de formação docente, indiscutivelmente, sofre os rebaixamentos da organização/implantação da Base Nacional Comum Curricular, que integra a política nacional de educação básica. Não é demais lembrar que fazer essa discussão exige a compreensão do contexto em que se delinea essa política, cujo escopo é mais amplo e complexo, como já temos explicitado anteriormente neste texto.

Estabelecer uma BNCC, com a pretensa justificativa de que é para se atender ao disposto no Plano Nacional de Educação, contrapõe-se ao que já vinha sendo trabalhado no sistema escolar brasileiro, visto que já se tem as diretrizes curriculares nacionais como orientadoras de todos os níveis e modalidades de ensino, cuja concepção e processo de implementação levaram em consideração a política da diversidade e pluralidade nacional, com possibilidades de avanços na compreensão das diferenças, dos tempos e espaços de aprendizagem dos indivíduos.

A definição de uma base nacional comum curricular coloca-se na contramão de buscas de autonomia e do exercício democrático que a escola vem desencadeando nos últimos anos, comprometendo a garantia do respeito às diferenças e à valorização dos saberes culturais de cada espaço onde está localizada.

Na realidade, esse movimento de elaboração da BNCC expressa a tensão que acompanha o campo do currículo e que lhe é muito importante e central, qual seja, a produção e apropriação do conhecimento, isto é, sobre que conhecimentos devem ser trabalhados na escola, agregando a esta, a questão do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação, o material didático pedagógico utilizado, a participação efetiva do professor em todo esse processo. Esse movimento reafirma a centralidade, a ação estruturante que assume o currículo na materialização da atividade educativa da escola, portanto, está no bojo das disputas políticas, é um território eivado de relações de poder, que no cenário atual, traz, de forma mais acirrada, a disputa pelo conhecimento, pela ciência, cultura e pela tecnologia.

Desse modo, é possível afirmar que, ao se optar por uma concepção de currículo, faz-se opção também por uma perspectiva de produção do conhecimento. Nesse sentido, conforme problematiza Linuesa ao discutir o âmbito político do currículo,

A decisão de que exista um currículo básico tem diferentes conotações. Por um lado, é preciso definir qual ou quais culturas devem ser selecionadas e transmitidas pela escola, assunto que envolve decisões de tipo moral, ideológico e social. Por outro lado, uma questão não menos importante se refere a qual é a natureza do conhecimento que deve ser transmitido, que tipos ou formas de conhecimento são valiosas para a educação (2013, p. 237).

Caminhando a partir desse entendimento, convém reafirmar a não neutralidade presente no processo de construção de currículos, isto é, a sua construção é sempre permeada de intencionalidades, constitui-se em um espaço de disputas, de correlação de forças. Assim como expressa Apple (1992, p.59) “[...] o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. É produto das tensões, conflitos e con-

cessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”. A compreensão dessa relação entre a formação docente e o currículo, particularmente no tocante ao proposto pela BNCC, deve ultrapassar qualquer possibilidade de uma relação linear de causa e efeito e, sim, ser tratada na complexidade e imbricamento que lhe é inerente.

A BNCC (BRASIL, 2016), em sua segunda versão, explicita o desejo de efetivar a implantação de quatro políticas, a saber: política nacional de avaliação da educação básica, política nacional de infraestrutura escolar, política nacional de materiais e tecnologias educacionais e a política nacional de formação de professores, as quais devem ser trabalhadas de forma articulada, visando garantir a qualidade da educação básica. Dentre as quatro políticas, merece atenção a política nacional de formação de professores para se discutir quais encaminhamentos estão sinalizados para dar conta das demandas que compõem essa política.

Ao tratar dessa questão, cabe, de início, problematizarmos: qual a participação dos professores da educação básica no processo de construção da BNCC? Qual o lugar ocupado pelo professor nesse processo, visto ser o currículo o seu objeto de trabalho e é ele o sujeito central na efetivação do currículo?. Partindo dessa lógica de entendimento, é necessário posicionarmos o professor nessa relação, ressaltando que ele não pode ser um simples espectador, “consumidor do currículo, sem poder intervir nele” (ELLIOTT, 1990, p.12), assim sendo, o professor necessita de autonomia, de exercer a sua capacidade de ler. De acordo com Frangella (2015), colocar a base comum como central na discussão da formação de professores, implica indagar de que base comum se fala. Seriam os conhecimentos tidos como necessários/obrigatórios os quais todas as crianças, adolescentes e jovens devem aprender? O comum representa que espaços, que coletivos de sujeitos?

Arroyo (2011, p.77), ao tratar da dicotomia presente na relação entre o que é comum e diversificado, explica que

Esse caráter abstrato, geral, único do conhecimento curricular de alguma forma está consagrado na clássica dicotomia que estrutura o ordenamento curricular da educação básica: núcleo comum e parte diversificada. [...] Comum ou aquelas verdades, conhecimentos que não trazem as marcas das diversidades regionais ou da

diversidade de contextos concretos, de lugar, classe, raça, gênero, etnia. Comum a um suposto ser humano, cidadão, genérico, universal, por cima dos sujeitos concretos, contextualizados, diversos.

A construção de uma base nacional comum curricular para a educação básica, nesses termos, evidencia certa inflexão no que tange ao conjunto de debates, análises já consolidadas no campo do currículo que valorizam a pluralidade, a diversidade, abrindo espaço para se pensar que a diversidade também nos instiga a produzir conhecimento, fomentando a crítica. A inflexão instaurada pela BNCC marca, fortemente, o uso do currículo como objeto de controle, estabelecido por meio de mecanismos bem sutis, por vezes até ocultado. Está posto então para o professor o desafio de captar, problematizar e compreender esses mecanismos, para não se deixar convencer pelo fascínio da inovação tecnológica, pelo tecnicismo e racionalidade dos materiais didáticos.

Anterior à última Constituição Federal (1988), o Movimento Nacional de Educadores, por meio da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, vinha discutindo uma concepção de base comum. Sistematizando as discussões, Frangella (2015) aponta quatro propostas que orientam a formação do educador: “docência” como base comum da formação do educador, compreendendo três dimensões, a saber: epistemológica, política e profissional; a dos eixos curriculares organizados a partir de conceitos centrais; a valorização de conhecimentos específicos, pedagógicos e integradores.

Os documentos da ANFOPE defendem, além da base comum nacional, outros princípios a serem considerados na re(organização dos cursos de formação de professores): liberdade acadêmica e científica no âmbito das instituições formadoras no que se refere à construção e à dinâmica do projeto educativo; elaboração de currículos do curso; realização de experiências pedagógicas; definições de temas relevantes de pesquisa.

A base comum nacional defendida pela ANFOPE, construída ao longo de mais duas décadas, discutida pelo coletivo de educadores brasileiros vem orientando a reformulação de cursos de pedagogia desde os anos 1990, prosseguindo com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, esclarece que:

A base comum nacional está fundamentada numa concepção de educador sócio-histórica, organizada em eixos curriculares que se articulam. Inicialmente tais eixos envolviam a) relação educação/sociedade; b) conteúdo; método e material didático; c) escola e os profissionais do ensino; d) relação teoria – prática, podendo ser ampliados conforme as necessidades de cada curso devendo estar articulada com a realidade regional e local. Como se vê a base comum nacional não determina um currículo mínimo de conteúdos disciplinares, mas um conjunto de princípios orientadores de formação de professores. (CNE, 2016).

O documento final da CONAE 2010 ratifica que a formação de profissionais para educação básica está fundamentada na base comum nacional, bem como nas diretrizes curriculares nacionais de 2015, incorporam a perspectiva da base comum expressa numa concepção de formação que promova o desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar.

Portanto, a formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada, deve favorecer o desenvolvimento de conhecimentos que possibilitem a capacidade de análise, de crítica conforme estabeleceu os debates, desde o início da década de 80, coordenados pela ANFOPE. Esta defendeu e defende uma

[...] política global, capaz de contemplar o tripé **formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada**, como condição de melhoria da qualidade da educação básica, na perspectiva de construir **a política de profissionalização e valorização do magistério e um sistema nacional de formação dos profissionais da educação**. (ANFOPE, 2006, p. 03, grifo nosso).

Essa Política Global foi legitimada quando da aprovação da Resolução 02 de 2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Com essa determinação todos os debates em torno da base comum nacional ficou compreendido no seu Art. 5, o qual esclarece que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, **pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente**, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a). (BRASIL, 2015).

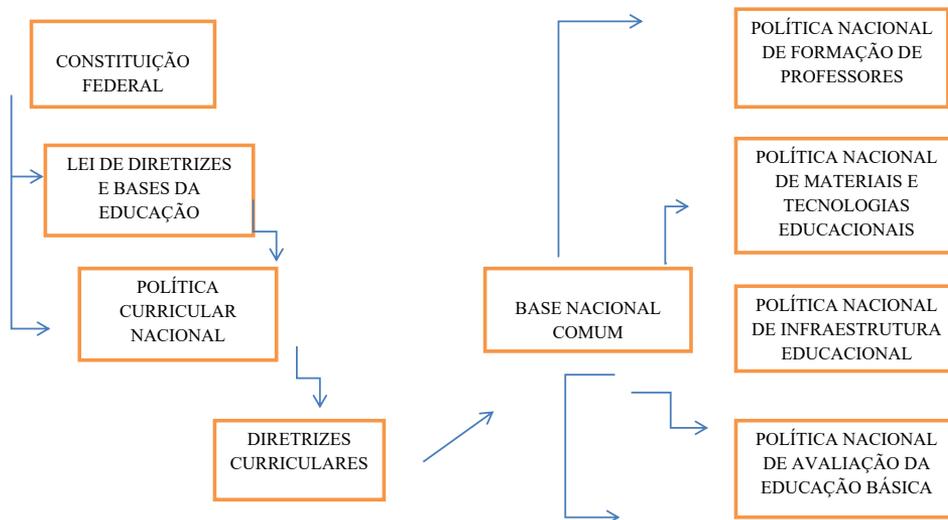
Toda essa preocupação expressa na Resolução 2/2015 (BRASIL, 2015) se desdobra em nove (9) princípios a serem observados para que a Educação Básica possa alcançar seus objetivos de aprendizagem. Entre eles destacamos o item IX- à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.

São muitas as passagens dessa Resolução 02/2015 que demonstram que a política Nacional curricular se articula de forma direta com a política de formação docente, ambas se imbricam e se complementam.

Partindo do diagrama posto na página 27 (BRASIL, 2016) a seguir, explicitamos com mais detalhes a política Nacional Curricular da BNCC, a política de formação docente e a Política de Avaliação Nacional. O que as colocam num nível de articulação bem maior, ou seja, vemos-as como políticas indizíveis. Portanto, indispensável e importante para a promoção de uma educação de qualidade na Educação Básica do Brasil.

3 Os nexos entre a Política curricular Nacional (BNCC) e a Política de Formação docente: desafios, tensões e avanços

Figura 1: Diagrama que relaciona a política da BNCC com a política Nacional



Fonte: BRASIL (2016).

Este desenho curricular traz uma trajetória que, gradativamente, desde a CFB/1988, foi delineando a tessitura de uma Política Curricular Nacional que, como frisamos ao longo do texto, foi compondo uma concepção de política curricular que, a partir da promulgação do PNE (2014), resgata esse itinerário e, já no seu Art. 2º, sinaliza dez diretrizes que compõem o referido documento. Entre estas diretrizes, destacamos: IV – melhoria da qualidade da educação passa pela IX – valorização dos(as) profissionais da educação.

Essas duas diretrizes, ao nosso ver, constituem-se um dos nexos importantes da política curricular nacional tanto como desafio quanto como tensões visíveis em busca de uma educação pública de qualidade que, ainda, não é prioridade das políticas de Governo e de Estado no Brasil. Para que essas diretrizes possam ser efetivadas, consideramos tanto os desafios como os avanços que acontecem no Brasil no campo da educação, ou seja, as discussões acerca da tessitura na política

nacional curricular, referendada pelo PNE/2014, mostra-se propositiva e importante tanto pela legalidade quanto pela força política conquistada para darmos continuidade às discussões postas no documento preliminar e na segunda versão da BNCC, lançada em 2016.

Por outro lado queremos ressaltar que, na meta 7.2, do PNE/2014, há um reforço ao avanço dessas interlocuções entre a sociedade política e a sociedade civil em todo o território nacional pelo fato de:

[...] Estabelecer e implantar, pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local [...]. (PNE, 2014, p. 09).

O documento de tessitura da BNCC/ 2016 nos dias atuais tem a responsabilidade de articular-se a uma política nacional curricular que articule tanto a política de formação de professores quanto a Política de Avaliação da Educação Básica.

Reconhecemos, então, que há nexos entre a política Nacional Curricular da BNCC e a política de formação docente. Entender como se dá essa articulação não apenas como algo de entrelaçamento de vínculos, mas também como um desafio de grande responsabilidade, uma vez que o PNE/14 completa dois anos e as verbas da educação, que deveriam ser aumentadas, foram reduzidas, em razão da crise do político e do econômico de que tratamos no início deste texto.

Diante desse desafio de fazer com que o PNE/2014 seja um Plano a ser concretizado, fica o temor de que, ele, seja mais uma lei em descumprimento. Por outro lado, sabemos que as tensões postas no contexto educacional são como as que se concretizam também nos cotidianos das escolas públicas brasileiras. Estas tensões são salutares e necessárias diante dos impasses da política de Estado e de Governo.

Esses impasses e descrédito quanto à qualidade da escola pública passa, sobretudo, pela desvalorização da escola quanto a seu papel (o que ensinar/como ensinar/quando ensinar) e da formação docente, a

qual, é submetida, constantemente, a constrangimento diante das condições precárias de trabalho que lhes são oferecidas. Essa precarização é visível e se expressa, continuamente, através de greves justas e constantes denúncias da precarização da escola, da ausência de formação continuada e de concursos públicos, bem como outras questões que cerceiam as vozes dos profissionais de educação no Brasil.

O que dizer, então, acerca dos avanços diante deste cenário de retrocessos quanto ao encaminhamento das políticas no campo da educação no Brasil. Nas duas últimas décadas, as pesquisas apontam uma expansão significativa da educação. Houve uma maior universalização da escola em todos os níveis. Todavia, quando se aborda questões voltadas à política nacional de materiais e tecnologias educacionais e política nacional de infraestrutura educacional, os nexos são fragilizados, sobretudo, devido às denúncias dos alunos e alunas que falam de uma escola pública de instalações precárias, ou seja, em condições deploráveis de atendimento da criança, jovem e adulto no Brasil. Os materiais didáticos pedagógicos e tecnológicos, tudo se resume, na maioria das escolas, a quadro de giz. Assim, afirmamos que os contextos das escolas brasileiras não são adequados à promoção dessa idealizada educação de qualidade. De lei o Brasil entende, mas, cumpri-las parece ser o ponto crucial na política educacional brasileira.

CONCLUSÕES

O texto vem demonstrar que a ideia de BNCC legitimada pela Política de Educacional Brasileira tem sido tecida a revelia da sociedade civil, ignorando a voz docente. O desafio está posto, a BNCC poderá ser, a qualquer tempo, homologada diante da retomada dos trabalhos pelo MEC/2016. Quando não se sabe. As tensões postas pelas entidades institucionalizadas e pela sociedade civil podem reconstruí-la em um tempo mais longo, para tentar atender as reivindicações dos sujeitos plurais que lidam com a educação básica no Brasil. Embora a ala conservadora tenha pressa e crie uma série de cercas, que impedem aqueles que fazem a educação básica, no dia a dia da escola, fazerem-se ouvir,

não podemos desanimar frente a esses impasses, considerando que a educação por ser um ato político, numa democracia como a do Brasil, não se faz sem tensões, negociações e renúncias.

O contexto político, econômico, social, educacional vive um processo conflitivo. Inserido nesse contexto, a educação também é implicada por esses impasses. O que se quer inserir nos debates dessas políticas da BNCC são as vozes docentes plurais do Brasil, com a finalidade de observar os nexos significativos na política Nacional Curricular (BNCC) com a política de formação docente, a qual se ancora em princípios já legitimados na Resolução 02/2005 que, sem dúvida, constitui-se um avanço importante para a melhoria da qualidade da educação básica, sobretudo, nas escolas públicas brasileiras que padecem de uma crise de qualidade, infraestrutura e valorização dos profissionais da educação que nela atuam.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. SOBRE A POSSIBILIDADE E A NECESSIDADE CURRICULAR DE UMA BASE NACIONAL COMUM. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1464 – 1479, out./dez. 2014.

ANFOPE. Documentos Finais dos V, VI, VII, VIII, IX, X e XI Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, de 1990 a 2002.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Gerador para XII Encontro Nacional. Brasília/DF, agosto de 2004.2006. Disponível em:<http://anfope.com.br/wp-content/uploads/2014/08/DocFinal_XIII_Encontro2006.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Comentários iniciais para a discussão do**

Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2015. Disponível em: < file:///C:/Users/MESEDU-02/Downloads/Documento%20da%20ANPAE%20sobre%20a%20BNCC.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação e ABdC/Associação Brasileira de Currículo. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular.** Ofício n.º 01/2015/GR. Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015. Disponível em:< [https://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/Of%C3%ADcio%2001-2015_CNE%20\(1\)%20\(1\)%20\(1\).pdf](https://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/Of%C3%ADcio%2001-2015_CNE%20(1)%20(1)%20(1).pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2015.

APPLE.M.W. **Política Cultural e Educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BASTOS. Carlos Ribeiro. **Curso de Teoria do Estado e Ciência Política.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado, 2007.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR- BNCC.** Proposta preliminar. 2ª versão revista. Ministério da Educação. 2016. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao_revista.>

pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em:<[Http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2015.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2015.

FRANGELLA. Rita de Cássia. Entre Repetições e Novidades: políticas de currículo, formação de professores e a ideia de uma base comum nacional. In: PEREIRA, Maria Zuleide da C; ALBINO (Orgs.). **Políticas de Currículo e Formação: desafios Contemporâneos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

LINUESA. Maria Clemente. Elaborar Currículo:prever e representar currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

MACEDO, Elizabeth. BASE NACIONAL COMUM PARA CURRÍCULOS: DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA QUEM? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015.

MOUFFE, Chantal. **En Torno a Lo Político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

PNE- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em:<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 11 nov.

2015.

PEREIRA, Maria Zuleide da C; ALBINO, A. C. A. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): HISTÓRIA E PRECEDENTES PARA PENSAR O CURRÍCULO NACIONAL. In: _____. (Org.). **Multifaces da Pesquisa em Educação**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

PEREIRA, Maria Zuleide da C; ALBINO, A. C. A; DANTAS, Veridiana Xavier. **Políticas de Currículo e Formação: desafios Contemporâneos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos de globalização. In: _____. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002a p. 25-99.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479, out./dez. 2014.

O PERFIL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DAS CAPITAIS NORDESTINAS E SUA RELAÇÃO COM AS RECEITAS DO FUNDEB E AS METAS DO PNE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Luís Carlos Sales
Ana Lúcia Félix dos Santos

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº13.005, aprovado em 25/06/2014, deixa evidente a importância da ampliação do atendimento em todos os níveis educacionais, para o horizonte de 10 anos, e estabelece como meta o aporte de mais recursos para viabilizar a execução, não só das metas de ampliação de atendimento, mas também de viabilizar a execução de todas as 20 metas contidas no PNE.

Vale destacar que as quatro primeiras metas do PNE estão relacionadas com a proposta de universalizar o atendimento educacional da Educação Básica. Nelas são indicadas a ampliação e até a universalização do atendimento na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

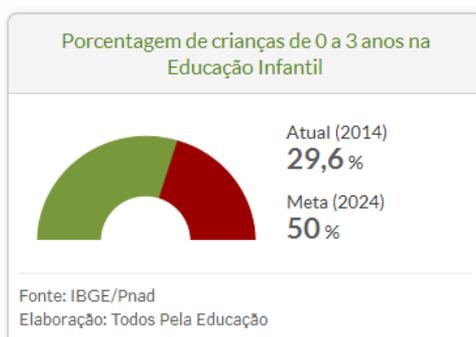
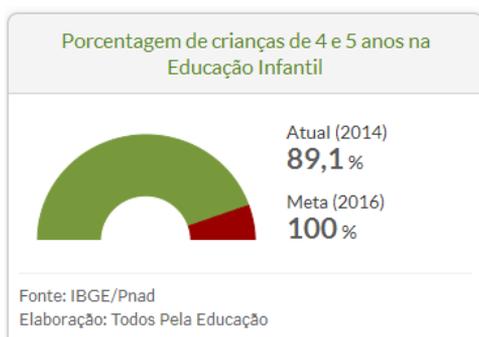
Os temas atendimento educacional e financiamento da educação,

que se complementam no Plano Nacional de Educação, serão abordados neste artigo, o qual é produto de um trabalho encomendado para o XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), 2016, especialmente para ser apresentado no GT – 5 (Estado e Política Educacional). Tomou como local de investigação as capitais nordestinas, considerando seu atendimento educacional e os recursos que arrecadam para viabilizar tal atendimento. Utilizou o ano de 2014, como uma espécie de linha de base, no início da vigência do PNE, para verificar como estava a situação do atendimento municipal nas capitais, especificamente na Educação Infantil, etapa de ensino da Educação Básica que é de competência prioritária dos municípios¹.

Considerando que todas as capitais nordestinas possuem Planos Municipais de Educação e por terem sido aprovados em contextos diferentes, devem apresentar diferenças, o que dificultaria sobremaneira a análise. Considerando que todos tomaram como referência o Plano Nacional de Educação, tomaremos também essa mesma referência, especificamente o conteúdo da Meta 1, que assim estabelece: “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE”. Segundo o Observatório do PNE², em 2014, o Brasil possuía o seguinte percentual de atendimento na Educação Infantil:

¹ O inciso V, do art. 11, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/1996, determina que os municípios devem “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”.

² O Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação. É uma iniciativa de vinte e duas organizações ligadas à Educação especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Tem a coordenação do Todos Pela Educação; reúne análises e indicadores das metas e estratégias previstas no Plano e um extenso acervo de estudos, pesquisas e notícias relacionados aos temas educacionais por ele contemplados.



Considerando que o percentual de atendimento da Educação Infantil varia de cidade para cidade, de região para região, as capitais nordestinas devem, da mesma forma, apresentar percentuais de cobertura do atendimento da Educação Infantil diferentes, é importante conhecer as características das possíveis diferenças. Considerando ainda que o atendimento público municipal é prioritário na Educação Infantil e que tal atendimento deve ter maior cobertura, entre os municípios de um determinado estado, na sua capital, é importante analisar como o atendimento da Educação Infantil é distribuído entre as esferas administrativas (federal, estadual, municipal e particular). Finalmente considerando que a capacidade de realizar atendimento educacional deve guardar uma relação direta com as receitas dos municípios, faz-se necessário conhecer as receitas do município para se avaliar como os recursos públicos estão sendo utilizados.

Portanto, o presente trabalho faz uma análise do perfil de atendimento educacional das capitais nordestinas, procurando estabelecer relações com a capacidade financeira das 9 prefeituras das referidas capitais (receitas oriundas do FUNDEB e dos impostos próprios). Para tanto, são utilizadas informações disponíveis nos portais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP (matrículas da Educação Básica), IBGE (estimativa da população das capitais nordestinas) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (receitas do FUNDEB e impostos municipais), por meio do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE³).

³ O principal objetivo do SIOPE é levar ao conhecimento da sociedade o quanto as

Considerando que até o início da elaboração deste estudo o FNDE, via SIOPE, não havia disponibilizado os dados referentes ao ano de 2015, optamos pela utilização dos dados orçamentários de 2014. Em decorrência dessa opção, foram utilizadas as matrículas do ano anterior, uma vez que os repasses do FUNDEB de 2014 utilizaram as matrículas fornecidas pelo Censo Escolar de 2013, justificando-se, portanto, a utilização das matrículas de 2013 neste estudo.

Antes de apresentar os resultados e a análise do material coletado, apresentaremos uma discussão teórica sobre universalização de matrículas, vinculação de recursos para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e sobre a lógica do FUNDEB. Além disso, também discutiremos a questão do PNE e as metas para a Educação Infantil.

Universalização de Matrículas no Brasil e a questão da legislação e do financiamento

A universalização do atendimento de um determinado nível escolar no Brasil guarda relação com o estabelecimento, na legislação, da gratuidade e obrigatoriedade do atendimento educacional. Ademais, guarda relação também com a capacidade financeira do ente federado que faz o atendimento.

Embora a obrigatoriedade e gratuidade, conforme a atual LDB, incida sobre a faixa etária de 4 aos 17 anos de idade, garantindo o atendimento escolar por um período de 13 anos, nem sempre foi assim. A LDB de 1961 estabelecia a obrigatoriedade de apenas 4 anos, para crianças a partir dos 7 anos de idade no Ensino Primário. A LDB 1971, ao criar o ensino de 1º grau, ampliou para 8 anos a obrigatoriedade do ensino, elevando a faixa etária de atendimento dos 7 ao 14 anos de idade. Estabeleceu que os Estados, o Distrito Federal, os Territórios e os Municípios deveriam fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade

três esferas de governo investem efetivamente em educação no Brasil, fortalecendo, assim, os mecanismos de controle social dos gastos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Dessa forma, este sistema contribui para garantir maior efetividade e eficácia das despesas públicas em educação e, em última instância, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados à sociedade pelo Estado.

escolar e incentivar a frequência dos alunos, conforme determina o Parágrafo único do Art. 20.

Em 1988, a nossa Constituição Cidadã estabelece no seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No entanto, 21 anos depois da nossa CF/1988, uma nova Emenda Constitucional amplia o direito à educação. Trata-se da EC nº 59, de 11/11/2009, que trouxe importantes modificações no capítulo da Educação da Constituição da República de 1988. Por meio dessas alterações, a Educação Básica obrigatória e gratuita passou a vigorar como direito público subjetivo para faixa etária de 4 a 17 anos, devendo o atendimento ao educando ser garantido pelas diversas instâncias administrativas do nosso país, assim destacado na referida Emenda Constitucional:

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 (BRASIL, 2009).

A emenda também incide sobre o art. 214, que estabelece, em seu inciso VI, que a meta de aplicação de recursos públicos em educação deverá ter o Produto Interno Bruto (PIB) como referência proporcional. Essa decisão é importante para que os entes federativos possam dar conta da ampliação de responsabilidades que foi estabelecida pela faixa etária destacada na Emenda. Essa ampliação da obrigatoriedade do atendimento da Educação Básica acolheu anseio de muitos educadores e vai comungar com nossa legislação infraconstitucional, especificamente com a Lei n. 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação.

No que diz respeito aos recursos públicos a serem empregados na educação, a EC 59 também faz alterações na CF, conforme se pode ver no artigo 213:

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

Como é possível destacar, a CF vai estabelecer ligações entre o processo de universalização do atendimento escolar, o PNE e os recursos necessários para efetivação do objetivo de universalização. A LDB atual, no seu papel de disciplinadora da educação escolar, também vai legislar sobre a matéria.

A LDB de 1996, atendendo o que está disposto na CF, disciplina a educação escolar, que se desenvolve, prioritariamente, em instituições de ensino. Vai estabelecer, no § 2º do art. 5º, que “em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais”.

Vale destacar que o atendimento educacional público no Brasil é realizado por três dependências administrativas (federal, estadual e municipal), sendo que cada uma realiza atendimento conforme as competências estabelecidas na legislação (a CF e a LDB), devendo o Poder Público assegurar, em primeiro lugar, o acesso ao ensino obrigatório, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

Essa divisão de tarefas é resultado da forma de organização político-administrativa adotada pelo estado brasileiro: o federalismo. É bom destacar que nosso federalismo possui particularidades e segundo Cury (2010) aqui temos um federalismo cooperativo e centrífugo, composto por três esferas de poder (municipal, estadual e central). Está pautado em três princípios: separação, autonomia e participação. O princípio da separação se refere às normas definidas sobre a repartição de competências legislativas. O princípio da autonomia anuncia que cada nível de governo não pode exercer sobre o outro o controle hierárquico. E o princípio da participação advoga pela efetiva representação dos demais entes federativos nas decisões do poder central.

Esse desenho federado agrega novos significados aos papéis dos entes federados, inclusive para seus campos de atuação e de responsabilização, como é o caso das políticas sociais, incluindo-se aí as políticas para educação (ARRUDA, 2013, p.42).

Nestes termos, os Estados incumbir-se-ão, conforme o Art. 10, inciso VI, de assegurar o ensino fundamental e oferecer, **com prioridade**, o Ensino Médio a todos que o demandarem. Os municípios, por sua vez, conforme o Art. 11, inciso V, incumbir-se-ão de oferecer **Educação Infantil em creches e pré-escolas**, e, **com prioridade**, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. Portanto, a Educação Infantil **pública** é oferecida, prioritariamente, pelos municípios.

Para realizar o atendimento educacional público, as redes públicas federal, estadual e municipal se utilizam de recursos com destinação específica para área de educação. Esse mecanismo de destinação de recurso é conhecido como vinculação da receita de impostos que, segundo Oliveira (2001), foi previsto pela primeira vez no Brasil na Constituição de 1934, quando se vinculou 10% da receita de impostos da União e dos municípios e 20% da receita de impostos dos estados e Distrito Federal. Depois de 1934, a vinculação apareceu e desapareceu sistematicamente nos sucessivos textos constitucionais e na legislação educacional decorrente. A vinculação desaparecia nos períodos de governos ditatoriais e reaparecia nos governos democráticos. Na Constituição de 1988, a vinculação é tratada nos Art. 212 e de maneira mais detalhada, no Art. 69 da LDB, nos seguintes termos:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito e os Estados, o Distrito Federal e os municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (BRASIL, 1996b).

A vinculação constitucional de recursos é a previsão, no texto constitucional, de uma alíquota mínima da receita de impostos a ser aplicada em educação. Os municípios, portanto, devem destinar, **no mínimo**, 25% das receitas de impostos, acrescidas das transferências constitucionais, na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Vale destacar que os municípios que arrecadam mais, embora vinculando 25% tal qual os municípios que arrecadam menos, na prática, têm mais condições de destinar um volume maior de recursos para área de educação.

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef - 1998 a 2006), houve uma subvinculação desses 25%, uma vez que 15% deveriam ser utilizados exclusivamente no Ensino Fundamental e o restante (10%) os municípios poderiam utilizar em outras etapas e modalidades da Educação Básica, como a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que ficaram fora do Fundef. O Fundef, ao priorizar o Ensino Fundamental, desestimulou o crescimento das matrículas da Educação Infantil e da EJA, ao contrário, estimulou o crescimento das matrículas do Ensino Fundamental, proporcionando a essa etapa da educação básica sua quase universalização.

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb - 2007 até 2020), a subvinculação foi ampliada para 20%, destinando esse percentual exclusivamente para toda a educação básica. A lógica desses dois fundos privilegiava e ainda privilegia as redes públicas de ensino (estaduais e municipais) que proporcionalmente tinham ou tenham mais matrículas. Segundo Bassi e Fermiño (2012), os governos que não mantivessem matrículas ou as mantivessem em pequeno número teriam parte de suas receitas apreendidas, na forma de uma contribuição compulsória, e redistribuídas àqueles que as tivessem em maior número. Os governos, principalmente os municipais, foram induzidos a elevar o número de matrículas em suas redes para obtenção de receita adicional ou para, ao menos, recuperar parcial ou integralmente a contribuição compulsória aos fundos.

O Fundef e o Fundeb são fundos estaduais, ou seja, os valores arrecadados em cada estado são redistribuídos entre os municípios de uma mesma unidade federativa. Seguindo a lógica desses dois fundos, os municípios de um estado de maior arrecadação têm a sua disposição, proporcionalmente, um volume maior de recursos para área de educação que os municípios de um estado com menor arrecadação. Portanto, espera-se do município que tenha, a sua disposição, volumes maiores de recursos, maior comprometimento com a oferta educacional, de modo que as matrículas de sua rede ensino sejam compatíveis com as receitas do município para investir em educação.

Vale destacar que a capacidade de ampliação do atendimento educacional de um município não está diretamente relacionada com o que ele recebe do Fundeb, mas diretamente relacionada às receitas auferidas de seus impostos próprios, os quais estão fora dos impostos que compõem o Fundeb.

Embora a legislação brasileira venha, ao longo dos anos, ampliando a faixa etária obrigatória de atendimento, e a política de financiamento, via fundos, tenha focado no atendimento das diversas etapas da Educação Básica, a universalização da Educação Básica não tem sido garantida. As matrículas da Educação Infantil e do Ensino Médio ainda estão longe de ser universalizadas, apesar da entrada em vigor do Fundeb. No entanto, segundo Oliveira (2007), o Brasil praticamente universalizou o Ensino Fundamental, tendo o Fundef sido um importante instrumento para esse feito. Esse autor analisa dados de pouco mais de 20 anos de trajetória do atendimento do Ensino Fundamental no país (1999-2005) e afirma que mesmo considerando que houve diferenciações quando à abrangência e ritmo, “em termos regionais, estaduais e intra-estaduais, o processo de ampliação do acesso, tanto da população na faixa etária quanto fora dela, é generalizado, o que se observa pela elevação dos patamares de conclusão ao longo dos últimos vinte anos” (OLIVEIRA, 2007, p. 679). Já naquele estudo, Oliveira (2007) evidenciou que os dados do sistema revelaram uma proximidade de regularização do fluxo escolar⁴ (entrada = saída

⁴ O quarto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação debate a necessidade da correção do atraso escolar e aponta que: “Com até um ano de atraso escolar, tem-se, respectivamente, algo em torno de 64% e 50% para a conclusão do Ensino Fundamental

com sucesso, isto é, sem atrasos ou repetências) no Ensino Fundamental, mas que, naquele momento, o grande desafio consistia não apenas no acesso e permanência (com sucesso, quando esse sucesso se refere apenas à conclusão do Ensino Fundamental). O desafio posto consiste em fazer com que a ampliação do atendimento deve representar uma mudança de qualidade na educação brasileira.

Em estudo anterior a esse de Oliveira (2007), e questionando a tese da universalização do acesso à escola no Brasil, Ferraro e Machado (2002) concluíram que o problema do não-acesso da escola “deve ser analisado levando em conta a totalidade da não-frequência em cada idade, ou seja, o efeito combinado da dupla dimensão da exclusão da escola: a condição de nunca haver frequentado, mais a condição de ‘evadido’, isto é, a condição de não-frequente que já frequentou” (p. 239). Esses autores vão problematizar a questão da evasão e da repetência como um problema que assolou fortemente as escolas nas décadas anteriores à 1990.

A partir desse período vão ser implantadas, com certa ênfase, políticas de correção de fluxo, políticas de ciclos de progressão continuada nas escolas e programas de condicionalidade (a exemplo do Programa Bolsa Família), o que contribuiu sobremaneira para elevação de indicadores positivos no Ensino Fundamental, isto é, indicadores que revelam a regressão nas taxas de evasão e repetência. Tais estratégias consideraram elementos extraescolares que incidem sobre o sucesso das crianças, conforme afirma Marcheli (2010, p. 569-570):

A evasão e a reprovação escolares são fenômenos relacionados ao fato de as famílias de baixa renda não conseguirem manter os filhos na escola ou não propiciarem a esses as matrizes culturais extraescolares necessárias para o sucesso na aprendizagem. Surgem assim programas de compensação financeira para melhorar a sustentabilidade dessas famílias e com isso sustentarem os filhos estudando, bem como políticas de não repetência que demandam o regime de progressão continuada. Criado em 1996, esse regime

e Médio em 2009. As previsões indicam que, se não houver mudanças estruturais nos processos educacionais, a Meta 4 não será atingida em 2022, e a taxa de conclusão do Ensino Fundamental, com até um ano de atraso, ficará muito aquém do desejável (em torno de 77%). O mesmo deve acontecer com a taxa de conclusão do Ensino Médio, que deve se estabilizar em aproximadamente 65%” (SOARES, S/D, p. 86).

foi adotado no ensino fundamental por boa parte das redes públicas, com a proposta de promover o aluno independentemente das notas dentro de ciclos plurianuais.

Em que pese diferentes críticas à expansão da Educação Básica no Brasil, os dados apontam que tal fenômeno é uma realidade. Como já anunciamos, as etapas da Educação Básica tiveram um tratamento diferente nas últimas três décadas, o que impactou no processo de universalização do acesso. O Ensino Fundamental obteve maior atenção por parte das políticas públicas, isso porque, antes das modificações inseridas na LDB pela Lei nº 12.796/2013, a obrigatoriedade da educação gratuita insidia apenas sobre o Ensino Fundamental. Esse quadro também foi agravado pelo Fundef, que destinou verba apenas para o Ensino Fundamental.

Assim, ao longo da década de 90, a maioria dos municípios direcionou grande percentual destes recursos para o ensino fundamental e deixou os investimentos na educação infantil, etapa não obrigatória, sujeitos à disponibilidade orçamentária (BECKER, 2008, p. 146).

A chegada do Fundeb, em 2006, vai alterar o quadro de investimentos nessa etapa da Educação Básica. “A partir deste momento, pode-se considerar que a educação infantil não é mais concebida como uma etapa da educação de importância menor. Ela ganhou espaço político, afirmou-se tecnicamente e encontra defensores em todos os âmbitos da sociedade” (BECKER, 2008, p. 147). Mesmo assim, essa autora vai destacar que essa iniciativa pode não resultar no aumento da oferta de Educação Infantil em todos os municípios brasileiros, dada a especificidade do modelo de composição do fundo.

Por outra parte, e complementarmente, do ponto de vista da política e das possibilidades de ampliação do atendimento da Educação Infantil no Brasil, uma medida infraconstitucional importante é novo Plano Nacional de Educação (PNE) e suas respectivas metas de atendimento. O PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) traz, no seu texto, o conceito de Sistema Nacional de Educação e amarra o financiamento, tendo como referência 10% do PIB do país. O Plano está estruturado

em 20 metas ousadas e 245 estratégias, sendo que cada meta está relacionado a um conjunto específico de estratégias.

Como já destacamos na introdução desse texto, ao tratar da Educação Infantil, a Meta 1 do PNE é explícita: universalizar o atendimento na pré-escola (até 2016) e ampliar a oferta de creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. Essa Meta vem acompanhada de 17 estratégias que buscam articular, com base nos princípios básicos propostos nos documentos, caminhos para alcançar a referida meta.

É importante lembrarmos no momento em que a CF determinou a elaboração do PNE, o fez com base nas seguintes orientações: o PNE deveria propor ações que conduzissem à: (1) erradicação do analfabetismo; (2) universalização do atendimento escolar; (3) melhoria da qualidade do ensino; (4) formação para o trabalho; e (5) promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

Discutindo essa temática, Amaral (2010) vai nos dizer que um tema presente nas definições constitucionais é de como financiar as atividades a serem desenvolvidas com qualidade.

Quando se discute sobre o financiamento da qualidade na educação é inevitável, antes, que se discuta sobre o que é qualidade – termo em destaque, pela complexidade inerente à sua definição –, considerando-se que existem especificidades fundamentais sobre o que é qualidade em cada um dos níveis e etapas educacionais (AMARAL, 2010, p. 124).

Adotando a premissa que *qualidade* é um termo polissêmico e existem muitas variáveis no campo educacional que podem exprimir o que buscamos por qualidade na educação, esse autor nos dá a seguinte pista sobre a relação entre qualidade na Educação Infantil:

Uma determinada qualidade nos níveis de ensino infantil, fundamental e médio parece que pode ser alcançada definindo-se parâmetros mínimos para a infraestrutura da escola (espaço físico, instalações sanitárias, mobiliário, equipamentos, material pedagógico etc.), para a qualificação dos profissionais que ali trabalham e o nível de interação com a sociedade. (AMARAL, 2010, p. 124).

Esse autor vai nos alertar da necessidade de uma projeção do financiamento da expansão da Educação Básica até 2020, isso se constitui num dos desafios para as políticas públicas, pois é necessário estabelecer um referencial para a qualidade a ser alcançada em consonância com as metas estabelecidas. Nesses termos, podemos observar no PNE as 17 estratégias propostas para a Meta 1 e sua vinculação com as questões acima indicadas por Amaral (2010), além de outras especificidades, como por exemplo, a necessidade de um trabalho colaborativo entre os entes federados.

Várias das estratégias apresentam uma preocupação direta com a questão da infraestrutura, como por exemplo as seguintes:

1.5. manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

1.17. estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A qualificação dos profissionais também está presente nas estratégias:

1.8. promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9. estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos;

Assim como outras temáticas importantes, como a questão da acessibilidade e inclusão social e o atendimento para as comunidades do campo, quilombolas e indígenas. Todas essas questões estão vinculadas a um planejamento e à definição dos recursos necessários. Nos termos

da Lei, é possível dizer que as decisões favoráveis ao financiamento estão postas, já que não houve vetos para o âmbito do financiamento. No entanto, é preciso acompanhar e fiscalizar a forma como as estratégias estão (ou não) sendo colocadas em ação.

Os dados que apresentamos abaixo sobre as capitais nordestinas revelam que não há uma relação direta entre o percentual de atendimento realizado pela rede e as receitas vinculadas à educação. O que nos leva a refletir sobre as questões de decisão política que envolvem as implantação das políticas para Educação Infantil. Assim, reforçamos a necessidade de acompanhamento e fiscalização das ações necessárias ao atendimento das metas do PNE.

As capitais nordestinas e seus perfis de atendimento educacional

Antes de apresentar os números oficiais do atendimento educacional das capitais nordestinas, julgamos necessário caracterizá-las em relação à quantidade de habitantes que cada uma delas apresentava em 2014, uma vez que os números da população de uma cidade podem dar indícios sobre a magnitude da dimensão do seu mercado consumidor, conseqüentemente da capacidade financeira do município. Neste sentido, conforme projeção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi elaborada a Tabela 1, a qual apresenta a população das capitais nordestinas, relacionando-as em ordem decrescente de suas populações.

Tabela 1- População das capitais nordestinas em 2014

ORDEM	CAPITAIS	POPULAÇÃO
1	SALVADOR	2.902.927
2	FORTALEZA	2.571.896
3	RECIFE	1.608.488
4	SAO LUÍS	1.064.197
5	MACEIÓ	1.005.319

6	NATAL	862.044
7	TERESINA	840.600
8	JOÃO PESSOA	780.738
9	ARACAJU	623.766

Fonte: IBGE (elaboração dos autores).

Analisando a Tabela 1, verifica-se que as 5 primeiras capitais nordestinas possuem mais de 1 milhão de habitantes, sendo que duas delas (Salvador e Fortaleza) superam a casa de 2,5 milhões de habitantes. Nas demais capitais, Natal, Teresina, João Pessoa e Aracaju, suas populações ainda estavam abaixo de 900.000 habitantes.

Em relação ao atendimento educacional, as capitais nordestinas se diferenciam, conforme as matrículas informadas na Tabela 2, a qual apresenta o ranking de matrículas ofertadas pelas escolas pública municipais das 9 cidades.

Tabela 2 - Matrículas municipais das capitais nordestinas, em 2013, na Educação Básica

ORDEM	CAPITAIS	MATRÍCULAS
1	FORTALEZA	185.968
2	SALVADOR	143.408
3	TERESINA	90.788
4	RECIFE	90.220
5	SAO LUÍS	85.419
6	JOÃO PESSOA	58.865
7	MACEIÓ	54.533
8	NATAL	52.869
9	ARACAJU	29.365

Fonte: INEP (elaboração dos autores).

Na Tabela 2, verifica-se que dentre as 5 capitais mais populosas (acima 1 milhão de habitantes), Fortaleza e Salvador, em 2013, eram as capitais de maior atendimento público municipal na Região Nordeste, sendo que Fortaleza superou Salvador em número de matrículas, apesar de a cidade alencarina possuir menos habitantes que a primeira capital do Brasil. Vale destacar que a cidade de Teresina apesar de ocupar a 7ª posição no ranking populacional da região, passa a ocupar a 3ª posição no ranking de matrículas, superando 4 capitais mais populosas como Recife, São Luís, Maceió e Natal. Por outro lado, João Pessoa e Natal foram as capitais que mais perderam posições (duas) em relação a posição que ocupava no ranking populacional das capitais nordestinas.

A Tabela 3 apresenta uma relação percentual entre as matrículas informadas pelo Censo Escolar de 2013 das capitais nordestinas e suas respectivas populações, conforme estimava populacional projetada para 2014 pelo IBGE.

Tabela 3 - Percentual da população das capitais nordestinas que frequenta a rede pública municipal (matrícula 2013 e população 2014)

ORDEM	CAPITAIS	%
1	TERESINA	10,80
2	SAO LUÍS	8,03
3	JOÃO PESSOA	7,54
4	FORTALEZA	7,23
5	NATAL	6,13
6	RECIFE	5,61
7	MACEIÓ	5,42
8	SALVADOR	4,94
9	ARACAJU	4,71

Fonte: Elaboração dos autores, a partir de dados do INEP e do IBGE.

Conforme a Tabela 3, Teresina e São Luís (10,80% e 8,03%) são as capitais nordestinas que apresentam as maiores relações percentuais, entre as matrículas quantificadas no Censo Escolar de 2013 e a popu-

lação estimada, pelo IBGE, para 2014. Em outras palavras, 10,8% da população teresinense, em 2013, frequentava uma escola pública municipal de Teresina e 8,03% da população de São Luís estava em escolas públicas municipais. Observa-se que o atendimento educacional municipal não guarda uma relação direta com a quantidade de habitantes da cidade, pois Salvador que, em 2013, era a maior cidade do Nordeste (2.902.927 habitantes), quando se considera o seu atendimento público municipal, passa a ocupar a 9ª posição entre as capitais de sua região.

A seguir, nas Tabelas 4 e 5, são apresentados, em ordem decrescente, os recursos recebidos pelas capitais nordestinas, considerando os valores totais oriundos do Fundeb e as receitas municipais relativas aos impostos próprios, sendo que tais receitas (de impostos próprios) podem revelar o nível de autonomia ou a fragilidade financeira do município para realizar despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

Tabela 4 - Receitas das capitais nordestinas provenientes do FUNDEB em 2014

ORDEM	CAPITAIS	RECEITA FUNDEB
1	FORTALEZA	473.804.834,00
2	SALVADOR	387.418.044,00
3	SÃO LUÍS	273.404.579,00
4	RECIFE	256.948.399,00
5	TERESINA	241.007.532,00
6	JOÃO PESSOA	155.804.919,00
7	NATAL	144.570.286,00
8	MACEIÓ	142.254.857,00
9	ARACAJU	86.014.167,00

Fonte: SIOPE / FNDE (elaboração dos autores).

Como era de se esperar, as capitais que apresentam as maiores quantidades de matrículas devem apresentar as maiores receitas do Fundeb, como é o caso de Fortaleza e Salvador (R\$473.804.834,00 e R\$387.418.044,00, respectivamente). Entretanto, conforme a Tabela 4, a cidade de São Luís, em 2014, não acompanhou essa tendência, uma vez que arrecadou mais recursos do Fundeb que capitais como Teresina e Recife, apesar de essas duas cidades terem mais matrículas que São Luís. Essa quebra de tendência merece explicação. O fator explicativo mais provável está relacionado com a quantidade elevada de matrículas em instituições conveniadas (comunitárias, confessionais ou filantrópicas), uma vez o município de São Luís recebe os recursos do Fundeb, para cada aluno nelas matriculados, e em seguida repassa os valores recolhidos para tais instituições por meio de convênios⁵.

Tabela 5 - Receita de impostos municipais arrecadados pelas capitais nordestinas em 2014

ORDEM	CAPITAIS	IMPOSTOS MUNICIPAIS
1	SALVADOR	1.785.090.656,10
2	FORTALEZA	1.242.342.443,72
3	RECIFE	1.221.422.039,78
4	SÃO LUÍS	518.204.436,76
5	NATAL	432.662.197,09
6	ARACAJU	399.810.549,80
7	JOÃO PESSOA	366.056.304,11
8	MACEIÓ	345.738.312,07
9	TERESINA	318.512.731,05

Fonte: SIOPE / FNDE (elaboração dos autores).

A Tabela 5 apresenta o ranking das capitais nordestinas, em relação às receitas de impostos próprios arrecadados, em 2014, por cada uma das prefeituras municipais. Vale destacar que, no mínimo, 25%

⁵ A relação das instituições conveniadas pode ser localizada no Portal do FNDE, bem como o quantitativo de alunos no endereço: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/67-instituicoes-conveniadas>. Acesso em: 02 maio de 2016.

desses recursos devem ser utilizados com Manutenção em Desenvolvimento do Ensino (MDE). Ademais, 3 capitais arrecadaram, em 2013, acima de 1 bilhão de reais (Salvador, Fortaleza e Recife). Por outro lado, as capitais que menos arrecadaram naquele ano foram Teresina (R\$318.512.731,05) e Maceió (R\$345.738.312,07). Essas duas cidades correspondem àquelas que possuem menos capacidade financeira para investir em educação.

A Tabela 6 apresenta o resultado da divisão entre os valores das receitas do Fundeb de 2014 pelas matrículas de 2013 de cada capital nordestina. O resultado dessa divisão corresponde a uma média do valor aluno/ano, recebido em 2014, por cada prefeitura.

Tabela 6 - Valor aluno/ano médio das redes municipais das capitais nordestinas (obtido pela relação entre a receita do FUNDEB em 2014 e o total de matrículas de 2013)

ORDEM	CAPITAIS	VALOR ALUNO
1	SAO LUÍS	3.200,75
2	ARACAJU	2.929,14
3	RECIFE	2.848,02
4	NATAL	2.734,50
5	SALVADOR	2.701,51
6	TERESINA	2.654,62
7	JOÃO PESSOA	2.646,82
8	MACEIÓ	2.608,60
9	FORTALEZA	2.547,78

Fonte: SIOPE / FNDE e INEP (elaboração dos autores).

Dentre as capitais nordestinas, São Luís é a cidade que apresenta, na Tabela 6, o maior valor aluno/ano médio (R\$3.200,75), seguido das cidades de Aracaju (R\$2.929,14) e Recife (R\$2.848,02). Vale destacar que, em 2014, o valor mínimo nacional por aluno valia R\$2.022,51 e

que o valor médio recebido por todas capitais, conforme Tabela 6, ficou acima do referido valor mínimo. Essa variação, para mais, justifica-se em função de os valores mínimos nacionais variarem conforme os fatores de ponderação, os quais levam em consideração o nível, a modalidade e a localidade do atendimento. Tais valores tomam como referência o aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano. A principal justificativa, para São Luís ter ficado bem acima das demais capitais, conforme a Tabela 6, está relacionada ao fato de esse município ter recebido recursos do Fundeb com vistas a repassar, por meio de convênio, para instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas. Tais instituições possuem bastante alunos matriculados (22.331)⁶ na Educação Infantil na capital maranhense.

Considerando que o Fundeb tem abrangência estadual, todos os municípios de um mesmo estado, incluindo a rede estadual (fazendo parte do Fundo como se fosse mais um município), contribuem financeiramente para um fundo contábil, descontando 20% de impostos e transferências. Vale destacar que o resgate do dinheiro enviado ao fundo estadual depende da quantidade de alunos matriculados em cada rede de ensino. Quanto mais alunos um município atender, mais recursos financeiros do Fundeb retornarão; às vezes a maior às vezes a menor. Na Tabela 7, a seguir, aparece, em ordem decrescente, os valores que cada capital ganhou (valor positivo) ou perdeu (valor negativo), em 2014, no âmbito do Fundeb de cada estado.

Tabela 7 - Ganhos ou perdas das capitais nordestinas de receita proveniente do Fundeb de cada estado em 2014

ORDEM	CAPITAIS	GANHO NO ESTADO
1	TERESINA	23.419.865,41
2	NATAL	18.047.632,42
3	FORTALEZA	13.750.486,10
4	JOÃO PESSOA	9.607.628,18
5	SALVADOR	-1.133.232,03

⁶ Os maiores quantitativos de matrículas realizadas por meio de convênios, depois de São Luís, segue Salvador com 9.574, Teresina com 1.385 e Recife com 990.

6	ARACAJU	-2.770.951,31
7	MACEIÓ	-27.678.285,92
8	SÃO LUÍS	-37.170.950,85
9	RECIFE	-58.908.034,26

Fonte: SIOPE / FNDE (elaboração dos autores).

Analisando a Tabela 7, verifica-se que 4 capitais nordestinas apresentaram ganhos financeiros no âmbito do Fundeb de seus estados (Teresina R\$23.419.865,41; Natal R\$18.047.632,42; Fortaleza R\$13.750.486,10 e João Pessoa (R\$9.607.628,18) e 5 capitais perderam, ou seja, mandaram mais recursos para o fundo estadual, em contrapartida, receberam menos. Dentre as capitais que se encontravam nessa situação, em 2014, Recife apresenta o maior saldo negativo (R\$58.908.034,26), seguida de São Luís com saldo negativo de R\$37.170.950,85.

Vale destacar que o saldo positivo ou negativo no âmbito de cada estado depende da combinação de duas variáveis: receitas e matrículas. Município que, no âmbito de cada estado, proporcionalmente possui maior receita e menor número de matrículas tende a ter saldo negativo, ao contrário, município que proporcionalmente possui menor receita e maior quantidade de matrículas tende a apresentar saldo positivo no Fundeb de seu estado.

Com vistas avaliar a participação de cada capital no atendimento de alunos da Educação Básica, na Tabela 8, a seguir, é apresentado o percentual de matrículas ofertadas por cada categoria administrativa (municipal, estadual, privada e federal), bem como o total de matrícula das 4 redes de ensino que atuavam, em 2013, em cada capital nordestina. Vale informar que, a partir do total de matrícula em cada estado (última coluna), é possível encontrar a quantidade de matrícula de cada rede de ensino, multiplicando-se esse total pelo percentual de atendimento correspondente a cada rede de ensino da capital.

Tabela 8 - Percentual do atendimento da Educação Básica das capitais nordestinas por categoria administrativa em 2013

ORDEM	CAPITAIS	Municipal	Estadual	Privada	Federal	Total
1	TERESINA	39,76	32,02	26,66	1,56	228.312
2	JOÃO PESSOA	33,32	32,89	32,71	1,08	176.686
3	FORTALEZsA	31,18	25,61	42,67	0,55	596.520
4	SAO LUIS	30,00	34,80	33,88	1,32	284.742
5	SALVADOR	26,84	47,40	25,20	0,56	534.330
6	NATAL	25,93	34,24	36,99	2,83	228.312
7	MACEIÓ	25,88	36,99	36,02	1,11	210.745
8	RECIFE	23,82	34,31	40,32	1,55	378.789
9	ARACAJU	22,39	39,02	36,87	1,72	131.130

Fonte: INEP (elaboração dos autores).

Na Tabela 8, estão destacadas, em tons de cinza, duas capitais, em cada dependência administrativa (rede de ensino), que percentualmente mais se destacaram no atendimento escolar da Educação Básica na jurisdição de cada capital nordestina. Em relação ao atendimento das redes municipais, Teresina (39,76%) e João Pessoa (33,32%) foram as capitais que percentualmente mais realizaram oferta municipal na Educação Básica. Em relação ao atendimento das redes estaduais, Salvador (47,40%) e Aracaju (39,02%) foram as capitais que percentualmente mais realizaram oferta estadual na Educação Básica. Na rede privada, destacaram-se Fortaleza (42,67%) e Recife (40,32%). Na rede federal, Natal (2,83%) e Aracaju (1,72%) foram as capitais que mais realizam este tipo de atendimento na Educação Básica.

Considerando que os municípios brasileiros devem atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil; considerando ainda que o Brasil praticamente universalizou o Ensino Fundamental e que ainda falta muito para universalizar a Educação Infantil, faz-se necessário avaliar esse tipo de oferta, tendo em vistas o que prescreve, em termos de atendimento, a Meta 1 do Plano Nacional de Educação. Na Tabela 9, é possível avaliar o esforço de cada capital nordestina em relação ao atendimento da Educação Infantil, em 2013, no âmbito municipal. Para tanto, foi considerado apenas o percentual de atendimento

das redes municipais e privadas, uma vez que as redes estaduais e federais praticamente não realizam este tipo de atendimento.

Tabela 9 - Matrículas da Educação Infantil das capitais nordestinas, considerando o atendimento das redes municipal e privada em 2013

ORDEM	CAPITAIS	MUNICIPAL	PRIVADA
1	TERESINA	25.646 70,4%	10.795 29,6%
2	ARACAJU	6.357 43,6%	8.235 56,4%
3	JOÃO PESSOA	8.416 43,1%	10.979 56,3%
4	NATAL	10.243 39,7%	15.407 59,7%
5	SALVADOR	17.912 35,8%	32.190 64,2%
6	MACEIÓ	6.928 32,6%	14.354 67,4%
7	FORTALEZA	32.006 34,9%	59.365 64,7%
8	SAO LUÍS	14.799 30,8%	33.232 69,2%
9	RECIFE	15.018 28,8%	36.933 70,9%

Fonte: INEP (elaboração dos autores).

A Tabela 9 apresenta o ranking das capitais nordestinas em termos de atendimento público municipal da Educação Infantil, relacionando, em ordem decrescente, as capitais que percentualmente mais atendem alunos da Educação Infantil. Neste ranking, Teresina (70,4%) e Aracaju (43,6%) são as capitais que mais realizam atendimento público municipal na Educação Infantil. Por outro lado, Recife (28,8%) e

São Luís (30,8%) foram as capitais que menos realizaram esse tipo de atendimento, em 2013. Dito de outra forma, essas duas capitais são as que apresentam os maiores percentuais de atendimento privado na Educação Infantil, respectivamente, 70,9% e 69,2%.

Considerando que o atendimento público municipal, realizado pelas capitais, necessita tanto de recursos do Fundeb quanto de recursos municipais e que nem sempre os recursos do Fundeb são suficientes para realizar, com qualidade, esse tipo de atendimento, os municípios necessitam aportar mais dinheiro de suas receitas próprias para fazerem funcionar suas redes de escolas. Para avaliar a capacidade de cada município para aportar mais recursos do Tesouro Municipal para Educação, para além das receitas do Fundeb, a Tabela 10 apresenta o ranking das capitais, em termos relativos, que mais arrecadam impostos próprios. Vale informar que a última coluna, da referida Tabela, apresenta o produto da divisão entre as receitas de impostos próprios e as receitas do Fundeb. Tal relação revela quantas vezes as receitas de impostos da Prefeitura ultrapassam as receitas do Fundeb, revelando, portanto, a capacidade financeira de cada capital nordestina.

Tabela 10 - Relação entre impostos e Receitas do Fundeb em 2014

ORDEM	CAPITAIS	IMPOSTOS	RECEITA FUNDEB	RELAÇÃO
1	RECIFE	1.221.422.039,78	256.948.398,90	4,75
2	ARACAJU	399.810.549,80	86.014.167,14	4,65
3	SALVADOR	1.785.090.656,10	387.418.043,94	4,61
4	NATAL	432.662.197,09	144.570.286,43	2,99
5	FORTALEZA	1.242.342.443,72	473.804.834,37	2,62
6	MACEIÓ	345.738.312,07	142.254.857,17	2,43
7	JOÃO PESSOA	366.056.304,11	155.804.919,35	2,35
8	SÃO LUÍS	518.204.436,76	273.404.579,37	1,90
9	TERESINA	318.512.731,05	241.007.532,31	1,32

Fonte: SIOPE / FNDE (elaboração dos autores).

A Tabela 10 apresenta o ranking da capacidade financeira das capitais nordestina, através do cálculo da relação que existe entre a receita de imposto próprio e a receita do Fundeb, em cada um dos 9 municípios. Neste ranking, 3 capitais se destacam por apresentarem relações acima de 4, Recife (4,75), Aracaju (4,65) e Salvador (4,61). Significa dizer que suas receitas de impostos próprios são 4 vezes maior do que recebem do Fundeb (melhor dizendo, acima de 4,5)⁷. Por outro lado, Teresina (1,32) e São Luís (1,90) são as duas capitais que relativamente possuem menor capacidade financeira, uma vez que as suas receitas, proveniente de impostos próprios, em 2014, ficaram abaixo de 2, sendo que Teresina apresenta a menor capacidade financeira entre todas as capitais, aqui analisadas, pois sua receita de impostos próprios não chega a atingir a 1,5 (uma vez e meia) do valor recebido na conta do Fundeb.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou o perfil do atendimento educacional das capitais nordestinas e sua relação com as receitas vinculadas à educação, considerando os recursos arrecadados com o Fundeb e com os impostos próprios do município.

Utilizou o ano de 2014, como uma espécie de linha de base, no início da vigência do PNE, para verificar como estava, naquele momento, a situação do atendimento educacional nas capitais nordestinas, buscando relacioná-lo com a capacidade financeira de cada capital. Deu-se, portanto, maior atenção aos dados do atendimento da Educação Infantil, etapa de ensino da Educação Básica que é de competência prioritária dos municípios, sobretudo porque, conforme a Meta 1 do PNE, as matrículas da Educação Infantil, da faixa etária de 4 a 5 anos, deveriam ser universalizadas ainda em 2016.

Neste sentido, foi importante verificar o esforço das prefeituras, de cada capital nordestina, em relação a sua parcela de contribuição no atendimento da Educação Infantil. Atendimento esse que também é realizado pela rede privada, a qual tem também sua parcela de contribui-

⁷ Dito de outra forma, a cada R\$1,00 do Fundeb, essas 4 capitais possuem mais de R\$4,50, oriundos de suas arrecadações de impostos próprios.

ção e que, percentualmente, não deveria ser maior que o atendimento público realizado no âmbito de cada capital.

A partir dos resultados, concluiu-se que o percentual de atendimento realizado pelas redes públicas municipais das capitais nordestinas não guardam uma relação direta com suas receitas vinculadas à educação, considerando o que arrecadam com Fundeb e os impostos próprios, nem quando se considera a participação do atendimento realizado na capital pela rede privada, nem tampouco quando se considera o tamanho da população da cidade.

Constatou-se que existem capitais com grande população e receita elevada que, no entanto, apresenta atendimento público municipal percentualmente inferior ao atendimento realizado por capitais com menos população e menos receitas. Ademais, apresentam, ainda, atendimento público municipal percentualmente inferior ao atendimento realizado pela rede privada. Essas capitais que apresentam percentual de atendimento público municipal baixo, necessitarão rever, rapidamente, suas políticas voltadas para o atendimento educacionais de suas redes municipais de ensino, principalmente porque a Meta 1 do PNE estabelece o ano de 2016 para universalizar o atendimento dos alunos da pré-escola (na faixa etária de 4 a 5 anos de idade) e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do PNE.

Portanto, não existe um perfil de atendimento educacional único que guarde uma relação direta com as receitas vinculadas à educação. Existem vários formatos de atendimento. Essa variedade de formatos, ressalvadas as especificidades de alguma capital, denuncia que algumas prefeituras poderiam fazer mais, ampliando seu atendimento educacional e tornando mais público a gestão dos recursos públicos.

Por fim, os achados de uma pesquisa nem sempre encerram as discussões. Na verdade, iniciam ou fomentam novas discussões e abrem espaço para novas pesquisas. Neste sentido, concluímos este artigo com uma pergunta: por que razão existem capitais com receitas elevadas e, mesmo assim, realizaram atendimento educacional público, percentualmente, pequeno?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento da Educação Básica e o PNE 2011-2020. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 123-141, jan./jun. 2010.

ARRUDA, Cleciana Alves. **Colaboração intergovernamental ou indução de ações pela união?** Analisando a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios do Agreste de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

BASSI, Marcos Edgar. FERMINO, Phelipe Pires. Política de fundos e educação básica em Santa Catarina. **Poiésis**. Tubarão, v. 6, n. 10, p. 345 - 358, Jul./Dez. 2012.

BECKER, Fernanda da Rosa. Educação Infantil no Brasil: a perspectiva do acesso e do financiamento. **Revista Iberoamericana de Educación**. N.º 47 (2008), PP. 141-155

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996a. Modifica os artigos. 34,208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 20 jul. 2011.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996b. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 jul.2016.

_____. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996c. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. In: Legislação. 1996c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm> Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. **Lei nº 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. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 20 jul. 2011.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano

Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação; n.125).

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Questão Federativa e a Educação Escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Orgs.) **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir e diversidade. Brasília:UNESCO, 2010.

FERRARO, Alceu Ravello; MACHADO, Nádie Christina Ferreira. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002, p. 213-241.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 561-585, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, ADRIÃO. **Gestão e financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

EDUCAÇÃO POPULAR: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE

Severino Bezerra da Silva

Um olhar mais atento sobre as mudanças que ocorrerem nas últimas décadas, tanto nas dimensões globais, como regionais e locais, as quais refletem ações e reações de um mundo capitalista neoliberal globalizado, uma crise de paradigmas e uma redefinição do modelo de produção econômico-social capitalista, agora denominado de neoliberalismo. Que, de um lado, aponta avanços científico-tecnológicos e por outro, reorientações e manipulações das relações sócio espaciais nas dimensões objetivas e nos terrenos das subjetividades, implicando no campo das sociabilidades e coletividades, haja vista, que o modelo individualista-competitivista-consumista é o grande projeto idealizado e materializado para o ser humano dito pós-moderno.

A globalização em seus desdobramentos sociopolíticos e econômicos representa desafios históricos à Educação Popular, quais sejam: continuar percebendo que a sociedade continua com profundas desigualdades sociais e que as formas de opressão/dominação se reelaboraram ocupando espaço maior no campo das subjetividades e como contrapartida emergem novas sociabilidades e bandeiras, espaços/territórios

de lutas. Entretanto, no campo dos saberes e das práticas com grupos e organizações a Educação Popular conserva um acúmulo que se alimenta cotidianamente, frente os vários desafios colocados pela pós-modernidade, um vínculo que já completa mais de cinquenta anos na cultura brasileira, na arquitetura de processos educativos democratizantes e emancipatórias, relacionados com aqueles setores da sociedade que se encontram em estado de venerabilidade social, com marcas profundas herdadas por uma marginalidade estrutural.

Uma especificidade do trabalho é considerar a Educação Popular, no contexto da sociedade como um todo, procurando “brechas e achados” reveladores que possam contribuir com o debate atual, considerando os novos rumos que a mesma precisa tomar, por ser e se constituir como uma teoria social implicada historicamente na construção de um novo projeto de sociedade. Desta feita, a escola, ou melhor, a educação aparece no texto como sendo mais um campo de ação social (que tem uma relação estreita com a ciência, as culturas e os saberes) articulado com a sociedade, e esta portadora de um conjunto complexo de sociabilidades, conflitos, disputas e desigualdades sociais. Todavia, não desmerecemos o sentido maior que a Educação Popular tem construído no interior da educação-escola e em outras experiências sociais-populares com processos educativos distintos.

Notas sobre Educação Popular: para pensar o hoje.

O ponto de partida deste texto consiste em entender a contribuição da produção do conhecimento científico na atualidade, neste sentido, optamos dialogar, sobretudo, com Boaventura S. Santos pela razão do mesmo, indicar uma teoria social crítica e propositiva sobre as sociedades globalizadas, desvelando seus campos de conflitos e interesses, como também perspectivas de alternativas. Uma crítica pertinente do autor retrata nas ausências de uma relação entre o campo da produção científica e as outras formas de saberes, (Santos *ET al*, 2005b, p. 97) ao afirmar que: “A diversidade epistemológica do mundo é potencialmente infinita; todos os conhecimentos são contextuais e tanto mais o são quanto se arrogam não sê-lo”. O que ele conceitua de paradigma

emergente, é aquele se alarga, no sentido de buscar, descobrir criativamente e ser capaz de romper as amarras das extremidades rígidas e indialogáveis. Desta feita, cabe um diálogo pertinente entre os paradigmas emergentes e a Educação Popular.

Uma dimensão que nos coloca em alerta, é entender o conceito de campo calcado por uma perspectiva relacional, caso contrário, a realidade pode estar sendo tipificada em setores e dinâmicas desarticuladas que se fragmentam e caem numa espécie de isolamento e extremismo, é claro que (Bourdieu, 1989), trata do campo/contexto social de pesquisa, mas, é nesta perspectiva relacional e investigativa que vamos conseguir desvendar as contradições e convergências entre os campos dos saberes e ressaltar as contribuições dos fundamentos teóricos e práticos da Educação Popular na territorialidade e legitimidade desses saberes, considerados ainda a margem do conhecimento acadêmico-científico, ou seja, do cientificismo pragmático, o terreno primordial para construir um paradigma emergente.

Tratando-se dos saberes, dimensão da vida social e cultural, estes representam produções e vínculos culturais que sustentam a “coesão da vida” na visão de (Jovchelovitch, 2011, 138), entendendo que a vida acontece em territorialidades construídas nas dimensões sócios espaciais e nelas são engendrados campos sociais e saberes que se entrelaçam estes, todavia, são indispensáveis para uma reflexão conceitual da Educação Popular, na relação teoria-prática e prática teoria. Neste sentido a autora supracitada destaca que esse conjunto de saberes populares, ou “conhecimento comum” compõem, num sentido as significações da vida e pertença ao território/comunidade. Conforme (Jovchelovitch, 2011, 137 e 138),

O conhecimento comum produzido pela comunidade oferece os nós associativos que geram a experiência de pertença. Narrativas individuais e narrativas comunitárias são entrelaçadas de tal modo que, quando a história de uma vida individual é contada, ela contém a história, os acontecimentos, as formas culturais e as maneiras de se comportar de toda uma comunidade. De modo recíproco, a lembrança, discussão e desafio de acontecimentos e histórias importantes a uma comunidade permitem a sujeitos individuais reconhecer neles o seu poder, com eles se identificar ou

deles se distanciar, apoiá-los ou apaixonadamente rejeitar o que está no jogo. É a experiência do vínculo que produz a psicologia da pertença, o sentimento de que nos encaixamos em um meio cultural.

Ainda, refletindo sobre o distanciamento de um lado e por outro a forma tradicional e verticalizada, como as ciências negam e subordinam os saberes produzidos e cristalizados nos cotidianos das pessoas e grupos populares, o que leva (Brandão, 2002), a denominar de “intervalo” que parece flutuar entre as extremidades, mas pelo contrário, são construções sociais e culturais que estão dando significados e sentidos às vivências das pessoas e grupos, que escapam do olhar meramente academicista, que culturalmente se colocou a serviço dos seus interesses e da manutenção das estruturas dominantes, que costumeiramente são descartadas pelas outros modelos e dinâmicas organizacionais e campos de saberes, pelo contrário, é urgente olhar para esses “intervalos”, como campos de saberes e fazeres capazes de contribuir com as estruturas ditas únicas, dominantes e amparadas pelo olhar jurídico/oficial, mediatizadas pelo respeito e diálogo. Como aponta (Brandão, 2002, p. 359):

Antes de qualquer outra coisa, é preciso ter a coragem de olhar com outros olhos e descobrir interligações, interconexões e intercomunicações de energias, de sentidos e de significados onde antes parecia haver apenas separações e oposições. Devemos desenvolver uma consciência clara e corrigível de que há um intervalo entre um modismo paradidático e pseudocientífico de estilo “holista”, quando ele tenta superar a sua própria falta de imaginação criativa e crítica ao pensar fórmulas feitas por meio de um superficial sentimento vago de que “tudo está unido a tudo” e, na outra ponta, todo um lento processo de longa duração, de um múltiplo trabalho penoso devotado a uma crescente intercomunicação de descobertas profundas entre as várias ciências, em busca de uma aproximação entrelaçada com sistemas de filosofia, com vivências de espiritualidades e com as experiências de arte e de outras sensibilidades de que somos capazes como seres humanos.

Entretanto, reside, no paradigma emergente uma possibilidade de contestação e desestabilização do paradigma dominante em todos os

seus campos, sociais, políticos, econômicos e acadêmicos, com capacidade e criatividade para aglutinar novas possibilidades orientadas pelos sujeitos em seus territórios e lugares, o que vai contrariar o modelo predominante de ciência que se apresenta num formato homogêneo e “monocultural”. Nesta direção cabe ressaltar que não são consideradas outras territorialidades e práticas sociais e culturais, como os lugares e neles suas construções sociais, que representam e sustentam as diversidades culturais e dão sentidos e significados ao conjunto das cotidianidades das pessoas e grupos populares, como bem colocou (Cavalcanti, 2008 31) “O lugar é a vida cotidiana; o cotidiano é o lugar do desejo, do sentido, contrapondo com a necessidade, a ordem distante”.

A Educação Popular e o paradigma emergente ajudam a pensar e criar o caminho à diversidade epistemológica no mundo, a partir da emergência e do reconhecimento dos demais saberes e culturas, desconstruindo a concepção de discurso-monólogo-ausente por uma nova epistemologia ancorada pelo diálogo-debate-presente entre os saberes e o reconhecimento de seus lugares e territorialidades, como elementos indispensáveis, na construção das identidades, dos pertencimentos e das emancipações.

Para Santos, a ecologia dos saberes se constituiu como “posição epistemológica” e caminho para se pensar e materializar a “descolonização de saberes” e, por conseguinte, a marcha para “diversidade epistemológica” e “justiça cognitiva global”. Santos *et al* (2005b, p. 100) assinalam que ela é:

A posição epistemológica a partir da qual é possível começar a pensar a descolonização da ciência e, portanto, a criação de um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outros saberes. Consiste em garantir “igualdade de oportunidades” aos diferentes conhecimentos em disputas epistemológicas cada vez mais amplas com objetivo de maximizar o contributo de cada um deles na construção de uma sociedade mais democrática e justa e também mais equilibrada na sua relação com a natureza. Não se trata de atribuir igual validade a todos os conhecimentos, mas antes de permitir uma discussão pragmática entre critérios alternativos de validade que não desqualifique a partida tudo o que não cabe no cânone epistemológico da ciência moderna.

Neste direcionamento, (Santos, 2007) indica uma substituição das “ausências” pela constituição de outra lógica para a produção do conhecimento, que não seja ancorada numa relação entre os campos dos saberes acadêmicos homogêneos, mas, avance na perspectiva de novas epistemologias, como um terreno fértil e sustentável na construção de um conhecimento-saber-compartilhado, um saber sem fronteiras, um saber que assumisse um novo legado no mundo, na ciência e na vida das pessoas e grupos, o que ele denomina de: “ecologias dos saberes”.

É necessário deixar claro que tal movimento não representa uma anulação ou descredito da ciência, como se fosse a substituição desta, nem numa visão fundamentalista anticiência, o que sugere é a possibilidade de criar condições dialógicas entre o saber científico com o saber popular, desconstruindo o ideal de uma ciência construída historicamente nos pilares de uma visão “monocultura”, de sociedade, ciência e ser, que mesmo, estando, geopoliticamente ocupando espaços semelhantes, insistem em desconhecer, em nome de uma lógica perversa e mercadológica, outras formas de organizar a vida e seus campos de saberes.

A mesma perspectiva é defendida por (Boff, 2012) ao tratar de um “novo paradigma e uma nova cosmologia”, coloca:

Por paradigma entendemos o conjunto articulado de visões da realidade, de valores, de tradições, de hábitos consagrados, de ideias, de sonhos, de modos e de consumo de produção e de consumo, de saberes, de ciências, de expressões culturais e estéticas e de caminhos ético-espirituais. Este conjunto articulado criando uma visão sistêmica, relativamente coerente, é denominado também de cosmologia que significa uma visão geral do universo, da Terra, da vida e do ser humano que serve de orientação para as pessoas e para as sociedades e que atende a uma necessidade humana por um sentido globalizador de tudo. (Boff, p.76 e 77).

Nesta direção, (Brandão, 2002), defende que nós seres humanos, somos a extensão da natureza e mediante nossas ações vamos delineando nossas marcas, símbolos e cicatrizes, mesmo, que muitos não tenham essa percepção, mas, estamos interagindo cotidianamente com a natureza de diversas fontes, formas e interesses e num sentido mais alargado pelo próprio estatuto cravada na condição de vida humana. Ainda,

neste entendimento, ele referencia o diálogo como uma condição peculiar da educação e especialmente da Educação Popular, manifestando-se como instrumento de mediação e meditação entre o homem-natureza-homem, numa dimensão de construir caminhos para a comunicação, a igualdade, a justiça social, entre outros. E, finalmente, redesenhar uma sociedade sem hierarquização entre homem e natureza e os saberes.

De fato, existe um grande dilema para ciência contemporânea, romper com um legado científico milenar, o qual apenas reconhecia como conhecimento o seu próprio campo epistemológico e este como verdade absoluta. Porém, na atmosfera da contemporaneidade precisa reconhecer a importância histórica e social dos demais conhecimentos, que brotam de outras experiências humanas numa diversidade de espaços sociais, lugares e saberes, na esperança de construir outro projeto de sociedade, que para Boff, deve estar alicerçada por uma nova cosmologia, com capacidade científica e solidariedade humana, que seja capaz de questionar e desconstrói o modelo de sociedade atual, no qual o ser não dialoga com a natureza como parte dela, mas, como sujeito superior-dominante que a percebe meramente como fonte geradora de mercadoria e de riquezas para poucos, neste particular (Boff, 2012, 78) orienta:

O que significa esta nova cosmologia é o reconhecimento do valor intrínseco de cada ser e não de sua mera utilização humana, o respeito pela vida, a dignidade da natureza e não sua exploração, o cuidado no lugar da dominação, a espiritualidade como um dado da realidade humana e não apenas expressão de uma religião. O significado maior dessa cosmologia reside no fato de fornecer as bases para enfrentarmos as muitas crises pelas quais a Terra e a humanidade estão passando, por fundamentar a sustentabilidade porque está a mais de acordo com as reais necessidades humanas e com a lógica de Gaia e do próprio universo.

A vinculação da ciência contemporânea com os saberes populares e conseqüentemente a conquista desses lugares-saberes no universo-contexto da ciência, representa objetivamente, grandes avanços na construção de um novo projeto de sociedade e de desenvolvimento social, econômico e humano, que, articuladamente, tendo, como de-

safio basilar questionar as desigualdades sociais geradas pelo modelo econômico homogêneo e paralelamente, um pensamento pedagógico voltado para a reprodução dessas desigualdades, presa na moral e nos valores da cultura burguesa-capitalista, o que Freire denominou de educação bancária (aquela que não conscientizava e nem territorializava os seres), servindo, prioritariamente, para manter um legado secular de base colonialista. Em contrapartida a este modelo, no caso específico do Brasil da América Latina, ganha visibilidade depois dos anos 1960, com grande expressividade o Educador Paulo Freire, a construção de uma pedagogia humanista e crítica, com princípios pedagógicos ancorados na libertação dos segmentos pobres e empobrecidos da sociedade, conforme aponta (Scocuglia, 1997, 19) ao falar da proposta freireana de educação:

Essa outra educação, alternativa e intencionalmente contra hegemônica, tem em Paulo Freire um dos seus principais pensadores/propositores e um dos fundadores de sua práxis político-pedagógica. A contribuição freireana, historicamente, emerge das múltiplas práticas realizadas ou em realização com grupos populares. Sua contribuição teórica em si, cresce substancialmente, a nosso ver, a partir da veiculação, nos anos setenta...

Desafios para a Educação Popular depois dos 1990

O processo redemocratização que assolou na sociedade brasileira durante os anos de 1980 e a nível internacional a crise do projeto socialista, o que no cenário internacional refletia o abalo de uma perspectiva de sociedade que estava se contrapondo ao modelo capitalista imperialista/colonialista. Conforme (Mejía, 1996), os referenciais teórico-metodológicos críticos que davam sustentação e parâmetros para as ações e reflexões da Educação Popular e dos movimentos sócias e políticos, como sujeitos da História, enfrentaram uma crise e, paulatinamente, precisavam se reestruturar para entenderem, se perceberem e se organizarem frente as novas conjunturas econômicas, sociais e políticas, que se redesenhavam. Neste sentido, a Educação Popular passa a reconstruir novas estratégias para não perder o rumo da História, de um

lado, e por outro, acompanhar as novas demandas sociais postas, diante dos novos horizontes, (diga-se de passagem, que os problemas crônicos provocados pelo sistema capitalista não foram sanados, como a miserabilidade, o analfabetismo, a fome, entre outros) que o capitalismo em seu mais novo estágio, imponha a sociedade.

(Gohn, 2007, p.30), afirma que os movimentos sociais foram sujeitos diretos dessas mudanças, sobretudo, na década de 1980 e enfrentaram consequências profundas com as transformações pautadas depois dos anos de 1990, que implicaram em redefinições como: novas bandeiras de luta, novos territórios, novos parceiros e financiamentos, novos sujeitos e formas de organizações/coletividades,

Mas eles foram também co-artífices dessa nova conjuntura, pelo que ela continha de positivo, em termos de conquista de novos direitos sociais, resultado das pressões e mobilizações que eles - movimentos - realizaram nos anos 80. Mas os movimentos foram também vítimas dessa conjuntura, que, por meio de políticas neoliberais, buscou desorganizar e enfraquecer os setores organizados. Por isso, ao longo dos anos 90 os movimentos sociais em geral, e os populares em especial, tiveram que abandonar algumas posturas e adotaram posições mais ativas/propositivas. Passaram a atuar em rede e em parceria com outros atores sociais, dentro dos marcos da institucionalidade existente e não mais à margem...

A Educação Popular, no caso brasileiro, mergulhada nesse novo contexto conjuntural, saindo de um estado de clandestinidade frente as forças repressivas do golpe civil-militar, que se instaurou desde meados dos anos de 1964 e indo até início da década de 1980. Com o processo de redemocratização depois dos anos de 1985, e as conquistas oriundas no novo cenário histórico e político. Entre as mudanças, ocorreu a construção de um terreno democrático em que a Educação Popular, partidos políticos de esquerda, movimentos sociais, sindicatos, entre outros, enfrentam um novo clima na relação com o Estado, que em curtíssimo tempo o inimigo-ditador passa a ser o parceiro-democrático. Registramos aí um equívoco de entendimento histórico, como se as estruturas e instituições mudassem num “passo de mágica”, fica evidente, que se democratizaram alguns aspectos no contexto o que significou grande avanço, todavia, tantos outros se mantiveram arraigados a cultura tradi-

cional. Na verdade, estávamos vivendo uma transição, na qual, as instituições, as organizações sociais, políticas e econômicas, os partidos políticos, e as dimensão moral e ética, ganham campos de disputas e conquistas, ou seja, nada estava dado no sentido de acabado e pronto.

A título de entendimento histórico e de percebermos nosso lugar na História, na atual conjuntura, mais precisamente, nos anos de 2014, 2015 e 2016, um grande enfrentamento entre forças contrárias, interesses e projetos políticos que revelam características de num momento de transição, no qual, convivem forças contrárias e forças convergentes, um retrato do que estamos vivenciando, neste momento, outro golpe contra a democracia brasileira, orquestrado pelas forças reacionárias (instituições ligadas ao aparelho jurídico-político, segmentos da classe elite e média conservadora, grupos religiosos conservadores e extremistas, e a grande mídia), do país.

Neste movimento (e no caso brasileiro estamos experimentando o momento) de reelaboração do lugar da Educação Popular e dos demais segmentos da esquerda, segundo (Mejía, 1996, p. 36), ela tem sido em muito casos, conduzida de acordo com os interesses das organizações político-partidárias, que seguem, tenazmente, o modo de pensar e de agir vanguardistas com seus vícios de *organizações corporativistas*. Neste contexto de novos arranjos sociais e políticos, se evidencia o encantamento e envolvimento, de muitos líderes populares e intelectuais, movidos pela pedagogia da educação popular, no processo de proposição e gestão das políticas públicas, e ao mesmo tempo, em que ocorria um distanciamento dos grupos sociais populares (quando se tratava dos processos organizativos e educativos cotidianos), como se as políticas públicas tornassem o elo maior de diálogo entre o Estado e os setores populares, da mesma forma entre e as lideranças políticas e os movimentos sociais. Cabe-nos um olhar ampliado, aquele que toque nas complexidades sociais e seus labirintos. Pois, ela é bem maior que os grupos organizados, seus formatos, arranjos institucionais e enquadramentos oficiais.

A Educação Popular no novo contexto passa a articular e conquistar outros campos de ação, de estratégias de luta e sujeitos coletivos, em parceria com os setores da sociedade civil e do Estado, com isso,

redefina suas lutas e organizações, como: antes as lutas tinham uma dimensão e caráter mais clássico e ortodoxo, focadas mais na dicotomia capital trabalho, ditadura e democracia, capitalismo e socialismo e depois passa a encampar lutas relacionadas aos novos tempos, como questões ligadas ao meio ambiente, a gênero, ao lazer, entre outras, ocupando outros campos e cenários organizativos e sociais.

Nessa direção, (Gohn, 2007, 31 e 32), mapeou as várias expressões e campos de lutas desses novos movimentos sociais no contexto brasileiro e classificou em “dez eixos temáticos das lutas e demandas”, como: 1- lutas e conquistas por condições de habitabilidade na cidade; 2- mobilização e participação popular na gestão da cidade, orçamento participativo e conselhos; 3- mobilizações e movimentos por recuperação de estruturas ambientais (praças, parques, entre outros); 4- mobilizações e movimentos contra o desemprego; 5- movimentos de solidariedades (meninos e meninas de rua, portadores de HIV e de deficiências físicas); 6- mobilizações e movimentos dos sem-terra; 7- movimentos étnico-raciais (índios e negros); 8- movimentos envolvendo questões de gênero (mulheres e homossexuais); 9- movimento rurais pela terra e 10- movimentos contra as políticas neoliberais e os efeitos da globalização (contra ALCA, Fórum Social Mundial, etc.).

Essa nova dinâmica político-pedagógica que vivencia a Educação Popular, com todos os seus desdobramentos, implicou, nas últimas décadas, na configuração de outras relações entre Estado e movimentos sociais, com destaque para o fortalecimento de partidos mais de centro e esquerda e a participação direta de líderes dos movimentos na esfera do partido político e das políticas públicas. O que no entendimento de Mejía, provocou graves alterações na concepção e atuação da Educação Popular,

Tanto para a educação popular quanto para os movimentos sociais, estabelecer uma distância com todas as práticas anteriores que pretendiam atacar, constituiu-se num estreito corredor. Ficaram presos sob as formas que pretendiam rejeitar, fazendo com que os novos movimentos fossem pouco a pouco se convertendo em velhos movimentos e em educação doutrinária de esquerda. É o fenômeno do velho se acomodando no novo (MEJÍA, 1996, p. 35).

Nessa direção, ainda, Mejía critica o surgimento de muitas Organizações Não-Governamentais (ONGs) que secundarizaram e ofuscaram o protagonismo da educação popular e dos movimentos sociais populares, que em muitos casos ocorriam atropelamentos ao ritmo das dinâmicas locais em função do calendário rígido das agendas oficiais, de um lado, e por outro esvaziam os espaços de coletividades locais e consequentemente as lutas e se distanciavam dos processos educativos locais, construídos pelos grupos e pessoas, que se colocavam as margens, daqueles grupos absorvidos pelas políticas públicas.

Nesta mesma direção, (Calado,2004), percebe que há uma incoerência entre teoria e prática, quando assistimos que conquistas de políticas e temas de suma importância para a vida da sociedade e especialmente dos setores populares são colocados como domínio exclusivo de quadros de “intelectuais competentes” que atropelam as realidades locais e suas representações em nome de uma agenda, que em várias situações, apenas soma para qualificação profissional e financeira dos coordenadores/intelectuais em nome do desenvolvimento das pessoas e os diversos grupos dos setores populares, isto inclusive nutrido por um discurso de Educação Popular.

Concordando com a leitura feita pelo autor, citado acima, e procurando perceber pela ótica da “ecologia dos saberes”, nota-se que tal direcionamento tomado por alguns segmentos da Educação Popular, deixa, certamente, alimenta um sentimento de ausência e incapacidade entre os grupos populares, e em relação a temática e aos instrutores, sobretudo, pelo fato de dificilmente ocorrer uma fundamentação metodológica que favoreça uma situação dialógica nessas formações, que estão enquadradas numa agenda e tempo oficial, desconhecendo as temporalidades, inteligências e ritmos locais. O que reflete uma ausência de sensibilidade para perceber o outro em sua totalidade humana e social.

Nesta mesma direção, aponta (Paludo, 2006, 08 e 09), quando chama atenção para o cuidado que devemos ter em reafirmar a dimensão da Educação Popular como uma teoria crítica que vislumbra uma transformação social ampla, na construção de processos educativos emancipatórios e que os grupos e pessoas populares não podem

se conformarem com ações pontuais vindas de programas e políticas públicas que impossibilitam transformações maiores dos dilemas sociais do país, com destaque para a educação escolar.

Neste sentido, fica evidente que a Educação Popular precisa buscar seu lugar no meio dos grupos populares e pessoas, como sujeitos históricos e grávidos de saberes, fazeres e resistências. Tal procedimento coloca a Educação Popular num lugar de coerência com suas historicidades, bases epistemológicas e princípios educativos, o que não impede, também, de exercer seu papel nos territórios e mecanismos oficiais, porém, com bastante lucidez política e pedagógica para vigiar e implementar o novo, destacando que esse novo não precisa, necessariamente, se nutrir numa visão autoritária e meramente competitivista, precisa ter coerência científica, territorialidade social e capacidade para se relacionar/dialogar com as questões sociais e humanas da realidade, ai reside o grande legado, saber dialogar com temporalidades, gerações temáticas, sem perder seus valores e princípios. Como forma de garantir a trajetória histórica, político e pedagógico da Educação Popular, (Paludo, 2006, p. 13) defende a tese da existência da Educação Popular, enquanto *Movimento de Educação Popular*.

Nesta perspectiva existe um Movimento de Educação Popular. Enquanto MEP há a incidência como sujeito social coletivo. Nesta direção, portanto, a EP se soma ao conjunto das forças políticas que buscam incidir diretamente, por exemplo, na política pública de educação. Um dos aprendizados importantes deste estudo aponta para o início de uma busca de reconstituição de identidades.

Isso exige urgentemente uma nova postura epistemológica frente à realidade social, considerando, suas temporalidades, espacialidades, cotidianos e cotidianidades, a qual se fortaleça no reconhecimento de sua própria historicidade desenhada, paulatinamente, em suas várias práticas e conjunturas, territórios e sujeitos e que tenha como meta político-pedagógica uma prática mediada pelo diálogo, e que este se alimente do conjunto dos saberes em suas múltiplas dimensões e esferas/escalas sócio espaciais/temporais e sujeitos sociais.

Como também, um cenário que possibilite o surgimento de novos

sujeitos, enquanto grupos e pessoas que se nutrem de racionalidades e subjetividades, peculiares as suas historicidades, destacando suas dimensões coletivas e individuais, expressas em suas capacidades, necessidades e protagonismos, que se revelam dentro e fora dos seus lugares/lugar, dos seus mundos/mundo, dos seus saberes/saber e das novas/intermediarias/antigas formas de ver, conviver, organizar, resistir e se representar como sujeitos históricos em seus contextos locais. Construindo, com isto, sentimentos e atitudes que fortaleçam suas identidades, numa perspectiva de pertencimento. Habita aí, uma grande contribuição da Educação Popular, saber coerentemente, dialogar e contribuir nos processos formativo/organizativos dos setores populares, mesmo que, estes se encontrem assistidos com projetos oriundos das esperas público-oficiais, reafirmando, portanto, seu estatuto e legado de contribuir com as causas sociais dos setores excluídos socialmente na nossa sociedade.

Para Educação Popular, considerando suas historicidades e o momento histórico posto na atualidade, precisa se perceber dentro de outro movimento (que tem traços de tantos outros), primeiro, não recuar dos avanços que conquistou diante do processo de redemocratização do Brasil, na construção de cenários políticos mais democráticos, na formação de sujeitos históricos mais identificados com as demandas populares e em vários casos, oriundos desses segmentos sociais; na conquista de um debate acadêmico que dialogue com os saberes e fazeres populares, como conhecimento, que surge de uma racionalidade e subjetividade popular.

Cabe também a Educação Popular, um olhar atento para novas temáticas, demandas e aprendizagem, que ampliaram seu campo de atualização e reflexão; perceber e combater os desafios apontados pela sociedade globalizada que, estrategicamente, une as esferas locais às globais, atravessando suas localidades, culturas e identidades; continuar sua marca de ter o diálogo como mecanismo político-pedagógico de unir e socializar culturas/saberes, identidades e pessoas/grupos; manter, reafirmando sempre, sua base epistemológica e proposta político-pedagógica comprometida com um projeto de sociedade, com outra racionalidade, conforme a “ecologia dos saberes”, saber atravessar os vários

campos das organizações sociais, desde aqueles, que estão enquadrados pelas políticas públicas, intelectuais e gestores, como também, os que estão vivenciando coletividades em seus territórios e lugares. Capaz de reforçar, cada vez mais, que a sociedade e seus organismos sociais se manifestam em múltiplas dimensões e interesses, com alinhamentos, grupos e indivíduos; e por fim, entender que há educação/educações, política/políticas e poder/poderes, saber/saberes com dimensões indissociáveis que marcam e forjam territórios histórico-sociais e político-culturais, movidos e motivados por diversos sujeitos, em vários campos/disputas por interesses/projetos no arranjo e rearranjo das construções organizações, lutas e conquistas sociais.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade- o que é-o que não é**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A. 1989.

CALADO, Alder Júlio F. Tecendo Saberes em Busca de uma Sociabilidade Alternativa. Desafios da Produção de Saberes Político-Educativos. In: *et al.* (Orgs). João Pessoa: Ideia / Edições FAFICA, 2004.

___; A Educação das Pessoas Jovens e Adultas na Perspectiva da Educação popular: (re) problematizando termos da relação, no atual contexto sócio histórico. In: **Direitos humanos X Capital: Potencializando a intervenção dos movimentos e organizações sociais de Base**. João Pessoa - PB. Ideia, 2003.

___; (Re) problematizando as concepções de educação popular. In. COSTA, Marisa V. (Org.). **Educação Popular Hoje**. São Paulo. Loyola, 1998.

CAVALCANTI, Lani de Souza. **A geografia escolar e a cidade**. Campinas: Papyrus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

____; **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

____; **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 15ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

____; **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MEJÍA, Marco Raúl. **A Transformação Social: educação popular e movimentos sociais no fim do século**. São Paulo: Cortez, 1996.

PALUDO, Conceição. **Da raiz/herança da educação popular à pedagogia do movimento e a educação no e do campo: um olhar para a trajetória da educação no MST**. Texto apresentado na ANPED, GT: Educação Popular / n. 06, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para Além de Um e Outro. In. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Caderno Novos Estudos, n. 79, 2007.

____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**, São Paulo: Boitempo, 2007.

___; [et al]. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

___; **A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária-UFPB, 1997.

GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO: REALIDADE E PERSPECTIVAS

Maria da Salete Barboza de Farias
Adriana Valéria Santos Diniz

Torna-se visível, na sociedade contemporânea, acentralidade do capital humano nos investimentos em educação, a partir de uma concepção que estabelece uma relação positiva entre alto nível educacional e desenvolvimento que poderá incidir, por sua vez, para a diminuição da desigualdade social. Isso faz dos processos sistematizados e institucionalizados de produção e disseminação do conhecimento e da formação humana, social e profissional, a exemplo das instituições de ensino superior, objeto de operoso alvo de disputa política, ideológica, científica e cultural. No caso brasileiro, a legislação e a estrutura da educação brasileira foram frutos desta disputa de poder, com tendência a contemplar as vantagens e os interesses da classe dominante e dos grupos aliados aos interesses educacionais dos países desenvolvidos. Não podemos negligenciar, nessa dinâmica, a real importância da universidade e dos sujeitos sociais no pensar, no participar e no agir fundamentados na reflexão e na interação – ou, como diria Habermas (1981[1987]), no agir

comunicativo. Assim, a universidade passa a ser percebida não apenas como objeto de disputa, mas, também, como espaço de interação e de crítica e questionamento sobre a complexidade da sociedade e de seus problemas.

Pensar sobre a “expansão” da educação superior é pensar sobre as complexidades desse processo. No caso particular desse texto, essa complexidade nos remete a refletir sobre os processos de democratização no acesso à Universidade, assim como sobre a articulação entre graduação e a pós-graduação entendidas como um *continuum*, de forma articulada e com sentido complementar. A graduação é concebida como um processo autônomo e permanente de formação profissional fundamentado na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas, para ser um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias (BRASIL, Parecer CNE/CES 67/2003). Já a pós-graduação, esta ofertada em cursos capazes de “proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação”. Ademais, é papel também da pós-graduação na Universidade assegurar “os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária” (BRASIL, Parecer nº 977/65).

A integração entre a graduação e a pós-graduação é vista, por Cury (2004, p. 791), como um “círculo virtuoso”, ancorada nos princípios de “padrão de qualidade (art. 3º da LDB), padrão progressivo em vista do desenvolvimento nacional (art. 3º, II, da Constituição), de independência nacional (art. 4º, I, da Constituição) e do progresso da humanidade pela cooperação entre os povos (art. 4º, IX, da Constituição)” .

Ao abordar, de modo reflexivo e exploratório, uma análise sobre as possíveis transformações qualitativas empreendidas nas Universidades públicas, no contexto de expansão, com enfoque na articulação entre a graduação e a pós-graduação, de modo particular na região

nordeste, parte da hipótese de que esta relação ainda se encontra frágil e pouco construída no contexto brasileiro. Para tanto, adota-se como parâmetro de análise o sistema de avaliação de desempenho do ensino superior, por meio da análise do Índice Geral de Cursos (IGC), a partir dos resultados expostos na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). O IGC é definido, de acordo com o sítio do INEP¹, como um indicador de qualidade que avalia as instituições de educação superior, considerando matrículas e conceitos, tanto relativamente à graduação quanto à pós-graduação (mestrado e doutorado)². Além do mais, são usados dados do Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES – GEOCapes.

Além do mais, estão sendo analisados os resultados das Universidades Públicas – Federais e Estaduais – da região Nordeste, não integrando, todavia, os resultados relativos aos Institutos Federais, aos Centros Universitários e às Faculdades. Quanto ao recorte temporal foi considerado o período compreendido entre 2007 e 2014, pois foi nesse período em que se deu a criação e expansão do ensino superior por meio do REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras. A ideia faz parte do es-

¹ Ver sítio: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc>

² O IGC é calculado desde 2007 e os resultados dos processos desta avaliação periódica de instituições e cursos superiores servem, entre outros, para subsidiar os atos de credenciamento e de renovação de reconhecimento, integrando o que a Portaria Normativa do INEP nº 40 de 12 de dezembro de 2007, no seu Art. 33, denomina de ciclo avaliativo do ensino superior entendido como um processo que envolve a realização periódica de avaliação. Para o seu cômputo são considerados três fatores: a) a média dos últimos Conceitos Preliminares no Curso - CPCs – avaliados da instituição ponderada o número de matrículas em cada um dos cursos computados; b) a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; e c) a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, sendo que caso a Instituição não ofereça pós-graduação *stricto sensu* fica excluída a informação relativa à avaliação desta etapa da formação superior. No ano de 2014, procedeu-se a uma mudança técnica com o objetivo de gerar maior compatibilização entre as escalas adotadas pela CAPES para a pós-graduação e pelo INEP para o IGC.

forço de compreensão de totalidade, como busca de superação da visão fragmentada que separa os resultados da graduação e da pós-graduação, dando uma visão de conjunto que melhor permite compreender o papel que cada etapa de ensino no campo da educação superior cumpre no dinamismo acadêmico e na formação profissional.

O texto está organizado em três seções: a introdução, a segunda que faz referência ao contexto das políticas de expansão da graduação e da pós-graduação no Brasil e na região nordeste; a terceira voltada para apresentar resultados do Índice Geral de Cursos na região nordeste em comparação aos resultados nacionais, enfocando a Graduação e a Pós-Graduação. Por fim, as considerações sobre possíveis políticas e práticas que conduzam à elevação qualitativa das instituições públicas na região nordeste e à necessária articulação entre a graduação e a pós-graduação que não apenas assegure a elevação dos índices, mas que contribua de fato para a diminuição das desigualdades regionais e interregionais.

Graduação e Pós-graduação no Brasil e no Nordeste: surgimento e expansão

A luta pela universalização da escola pública para os/as trabalhadores/as e a democratização da educação são aspectos que marcam a trajetória da história da educação brasileira e já se encontram impressas no documento Manifesto dos Pioneiros (1932) que, nas palavras de Saviani (2006, p.33-34), representa a “construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública”, como “numa reação ao empirismo dominante” à época que não dava conta das reais necessidades da população, provocando, assim, a circulação de novas ideias “com um caloroso entusiasmo”. Os períodos seguintes ao manifesto foram intensificados por reformas e leis institucionais na educação que, em tese, se afinavam com o contexto social, tanto do ponto de vista da gestão quanto da formação.

No caso da Educação Superior, para Saviani (2010), a Constituição Brasileira 1988 se constitui o marco legal, histórico e político do início da luta pela expansão deste nível de ensino, com o aumento de vagas

nas Universidades públicas, além de reafirmar a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Na década de 1990, a educação superior vive mundialmente um momento em busca da universalização do ensino, no tocante ao acesso e à permanência. No Brasil, a partir da LDB, em 1996, inicia um novo período de expansão do ensino superior³, marcado por um aumento significativo de instituições, cursos, docentes e alunos, que pela sua expressão tem sido objeto de análises de pesquisadores da educação bem como dos próprios formuladores de políticas.

Em 2007, o governo federal criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), como parte integrante do conjunto de ações do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE) do Ministério de Educação. O REUNI trouxe como meta a criação de condições para a expansão da educação superior e como diretrizes, segundo o Decreto de criação – Decreto 6.096/2007, a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento das de ingresso, especialmente no período noturno.

O REUNI propõe uma concepção de expansão articulada ao de reestruturação qualitativa do ensino superior, articulando, segundo seu item VI, a “graduação com a pós-graduação” (BRASIL, MEC, 2007), como expressão do processo de democratização da educação superior. Considerando que a democratização transcende os limites da ampliação do acesso a esse nível de ensino, tal e como afirma Dias Sobrinho (2010, p. 1226):

É necessário esclarecer que a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos.

No caso do REUNI, para além da expansão, no sentido de garantir inclusive de segmentos sociais historicamente alijados da formação nesta etapa, é possível afirmar que a sua meta voltava-se ao cumprimento

³ Ver dados apresentados por Rigotto e Souza (2005, p. 361) e a Sinopse da Educação Superior (BRASIL, 2012).

do propósito de qualificar a Universidade e dotá-la de sentido e práticas voltadas para a democratização e a inclusão.

Entendendo que a expansão da Universidade inclui os cursos de graduação e de pós e analisando a rede pública de ensino superior, no período entre 2007 a 2013, verifica-se que, segundo dados do censo da educação superior⁴, do ano 2013, a região nordeste concentrava 21,4% do total das IES públicas. Neste período, a região passou de 60 para 68 Instituições Públicas. O número de matrículas na graduação presencial cresceu de 912.693, em 2008, para 1.287.552, em 2013, o que corresponde a um acréscimo de 374.859 novas matrículas, isto é, um crescimento de um pouco mais de 40% nas matrículas. Registra-se não apenas expansão da graduação, mas também do número de funções docentes qualificadas, que passaram de 9.075 com Mestrado e 8.891 com Doutorado para 13.946 com Mestrado e 17.946 com Doutorado, o que significa um crescimento de 53% e 101%, respectivamente de funções docentes com Mestrado e com Doutorado.

Com relação à Pós-graduação em Educação no Brasil, temos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 o marco de sua institucionalização seguida da sua aprovação formal pelo Conselho Federal de Educação em 1965, mediante o parecer 977 do conselheiro relator Newton Sucupira. O contexto político de então exibia a promoção do desenvolvimento econômico do país, exigindo à época a formação de recursos humanos qualificados com vistas a atender a formação necessária para o setor produtivo, e do mesmo modo formar professores para as Universidades recém-criadas e assim atender também às demandas do desenvolvimento científico e tecnológico. O documento denominado Discussão da Pós-Graduação Brasileira, vem para reafirmar “a necessidade futura de mão-de-obra especializada para preencher os novos empregos criados pelo desenvolvimento previsto e a necessidade de cientistas, pesquisadores e técnicos, aptos a desenvolver a pesquisa, indispensável à mudança” (BRASIL, 1996, p. 79-96).

Ao lado da institucionalização da pós-graduação no Brasil, registra-se também a preocupação com o acompanhamento e a avaliação do

⁴ Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2013, disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf

seu desempenho sob a coordenação da própria CAPES, sendo objeto de debate principalmente desde o final da década de 1970 (HORTA, 2006). Estudos realizados por Ferreira e Moreira (2001) mostram que desde a implantação formal dos cursos de pós-graduação houve um crescimento bastante significativo do sistema com reconhecimento nos cenários nacional e internacional diante do quantitativo de egressos da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Neste contexto é importante registrar a criação (segunda metade da década de 1970), e atuação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no sentido de assegurar o caráter científico à produção da área e de coletivamente discutir e acompanhar criticamente o sistema de avaliação da educação com vistas à necessária qualidade da pós-graduação brasileira. Ao tempo em que também enfrenta o debate interno de disputa hegemônica entre as áreas e privilégios em relação a recursos materiais e imateriais que, sutilmente, envolveriam as disparidades regionais, estaduais e locais.

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação⁵ atestam a trajetória histórica de construção da Pós-Graduação no Brasil. O 1º Plano Nacional de Pós-Graduação (1º PNPG), foi implantado para o período 1975-1980, momento em que o quantitativo de cursos da pós, ainda em fase inicial, deixava diante dos recursos governamentais em situação bastante confortável, entretanto ficando a desejar a utilização dos mesmos. De acordo com Ramalho (2005), a região sudeste “absorveu a maior parcela dessas verbas, fato que repercute ainda hoje na sua posição consolidada. A região nordeste, sem maiores recursos e mesmo enfrentando dificuldades internas estruturais conseguiu no ano de 1980, implantar os cinco primeiros cursos de mestrado em educação.

Com relação ao doutorado em educação na região nordeste, o seu primeiro curso foi criado em 1992, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em 1994 foram criados os doutorados em educação das Universidades Federal do Ceará (UFC), da Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e da Federal de Pernambuco

⁵ O 2º PNPG (1982-1985); O 3º PNPG (1986-1989); O 4º PNPG é caracterizado pela implementação de ações emanadas da realização de vários seminários e grupos de discussão promovidos pela CAPES no período de 1996 a 2004; O PNPG (2005-2010) e o PNPG (2011-2020). <https://www.capes.gov.br/images/.../Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>

(UFPE). Em 2002, é criado o doutorado em educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Dados da CAPES (2010, p.47) mostram que no ano de 1976, ano do início das avaliações por esta instituição, havia no país 518 cursos de mestrado acadêmico e em 2009 esse número passa para 2.436; o mesmo ocorre com os cursos de mestrado profissional que, em 2004, contava com 119 cursos e em 2009 chega a 243. Com relação aos cursos de doutorado, em 1976 o país contava com 181 cursos, aumentado para 1422, em 2009. Em todos os níveis verifica-se um aumento de mais de 100%, ou seja, 370,3% para mestrado e 685,6% para os cursos de doutorado. Esse crescimento, entretanto, não conseguiu diminuir as disparidades existentes entre as diferentes regiões em relação as suas ofertas.

Estudos realizados por Cirani (2015, p.173) mostram que os dados comparativos entre as regiões brasileiras, indicam que, em 2011, de um total de 4.650 cursos de pós-graduação, 51% estavam na região Sudeste, 20% no Sul, 18% no Nordeste, 7,2% no Centro-Oeste e somente, 4% no Norte, dados estes que só confirmam as enormes desigualdades regionais em relação à distribuição geográfica do número de programas de pós-graduação. O fato do desequilíbrio regional brasileiro e as redes de pesquisa e pós-graduação é objeto de análise e proposição no atual Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011 – 2020. Nele, Castro (2010, p.219) estabelece uma relação entre “massa crítica” e PIB/Região, demonstrando o desafio do Nordeste que abriga nove dos dez estados mais pobres do Brasil, o que exige políticas públicas específicas no âmbito da pesquisa e da pós-graduação como fator de desenvolvimento regional.

Tabela 1 - Evolução da Pós-Graduação das IES Públicas na região Nordeste 2007 - 2015

ANO	MA	PI	CE	RN	PB	PE	AL	SE	BA	TOTAL
2007	15	11	67	40	58	84	17	10	80	382
2008	16	14	88	46	57	89	18	17	89	434
2009	16	19	73	50	63	99	20	19	97	456
2010	19	20	76	54	70	106	22	26	108	501
2011	24	27	79	62	77	115	26	31	123	564
2012	30	32	83	67	85	119	30	37	128	611
2013	31	32	87	76	89	126	31	38	143	653
2014	34	33	92	82	95	127	32	42	148	685
2015	37	35	94	88	100	137	33	42	151	717

Fonte:GeoCapes/2016

Ao trabalharmos com o período de 2007 a 2015, vemos que o período correspondente à expansão da graduação incentivada pela criação do REUNI, habilitando um grande número de graduandos a optarem pelo prosseguimento dos estudos em nível *stricto sensu*, crescendo, assim, os novos cursos de pós-graduação. Considerando a necessidade de políticas educacionais que visem simultaneamente favorecer o desenvolvimento regional e com isso diminuir as desigualdades, como demonstra a Tabela 1, que trata da evolução da pós-graduação no nordeste pós Reuni.

Os números acima demonstram um crescimento de 87,7%, considerados relevantes principalmente devido aos investimentos ocorridos nos últimos anos para os programas de pós-graduação com reconhecimento no cenário nacional e internacional tanto de forma quantitativa quanto qualitativamente, corroborando para o desenvolvimento social e tecnológico quanto para a sua internacionalização. Foray (2004, p.93) reforça o argumento ao dizer que a ampliação “qualificada da pós-graduação e a expressiva expansão do número de pós-graduandos altamente capacitados são essenciais para o desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social”.

A grande dúvida continua residindo em saber se este processo de expansão e reestruturação qualitativa pós-reuni atende, igualmente, aos

dinamismos específicos tanto da graduação quanto da pós-graduação, e em como se situa a região Nordeste do Brasil neste processo, por suas demandas históricas de ampliação do acesso ao ensino superior. Obviamente, que estas questões não serão respondidas tão somente no escopo deste trabalho. Aqui, tratamos apenas de oferecer como objeto de prioridade uma análise da questão à luz dos resultados dos IGCs, no período escolhido, de tal forma que nos permita compreender melhor o efeito das políticas públicas de ensino superior na qualidade das Universidades públicas – federais e estaduais -, na região Nordeste do Brasil, enfatizando os resultados da graduação e da pós-graduação.

Graduação e pós-graduação no Nordeste: uma visão a partir dos IGCs das Universidades Públicas

O Brasil contava, em 2014, com 195 Universidades– públicas e privadas - de acordo com o Anuário da Educação Brasileira 2016 (2016, p. 102). No caso das Universidades públicas, o número de Instituições avaliadas passou de 90, em 2007, para 103, em 2014, sendo 30 destas situadas na região nordeste, composta por 16 federais e 14 estaduais. O número de instituições avaliadas no NE corresponde a, aproximadamente, 30 % das universidades públicas avaliadas no Brasil.

O IGC apresenta resultados por faixa que variam em uma escala de 1 até 5, sendo a 5 utilizada para qualificar a excelência acadêmica. A maioria dos resultados concentra-se nas faixas entre 3 e 4, tanto no caso do Brasil como no caso do Nordeste. No caso do Brasil, como demonstra a Tabela 2, ao longo dos sete anos, é possível perceber certa mobilidade com tendência à melhoria dos resultados de desempenho nas Universidades Brasileiras no seu conjunto, envolvendo tanto a graduação como a pós-graduação. Na faixa 3, perceberemos uma queda no Índice de 4,5%, tendo passado de 43,3% das Instituições com resultado na faixa 3 para 38,8 %.

Tem-se observado um crescimento do Índice das Universidades públicas com desempenho na faixa 4, passando de 44,4% para 46,6%, o que indica um aumento de 2,2%. Na faixa 5 tem-se observado um notado aumento, passando de 6,7% para 12,6%, uma variação na ordem de 5,9%.

Tabela 2 – Percentual do Índice Geral de Cursos por faixa - Universidade Pública – Brasil

IGG por faixa	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
2	2,2	6,5	6,5	3,1	3,0	3,0	2,0	1,0
3	43,3	40,2	40,2	43,3	35,0	38,6	36,6	38,8
4	44,4	41,3	42,4	42,3	49,0	46,5	48,5	46,6
5	6,7	8,7	9,8	10,3	10,0	8,9	8,9	12,6
S/I	3,3	3,3	1,1	1,0	3,0	3,0	4,0	1,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	1,0

Fonte: IGC/INEP 2007 a 2014

No conjunto, constatamos, como demonstra a Tabela 2, que quase metade das Universidades públicas do Brasil situa-se na faixa 4, o que é um resultado bastante positivo, atestando a qualidade das Instituições Públicas e o esforço empreendido por meio das políticas públicas para garantir não apenas o acesso, mas a qualidade na perspectiva da inclusão. No entanto, o percentual de Instituições públicas na faixa 5 ainda é bastante limitado, apesar do crescimento, para o conjunto das Universidades públicas brasileiras. A passagem da faixa 4 para a faixa 5 está condicionada pelo aumento do número de matrículas, assim como a elevação dos resultados nos CPCs no âmbito da graduação e nas avaliações da CAPES no âmbito da pós-graduação.

A análise do resultado do IGC na região nordeste apresenta, no entanto, em alguns aspectos tendências semelhantes ao comportamento nacional e, em outros, diferenciadas. De um lado, é possível vislumbrar também uma queda do número de Instituições na faixa 3, na ordem de, aproximadamente, 10%, assim como a relevante elevação de Instituições na faixa 4, tendo passado de 25,9% para 46,7%, como demonstra a Tabela 3.

Tabela 3 – Percentual do Índice Geral de Cursos por faixa - Universidade Pública – Nordeste 2007 – 2014

IGG por faixa	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
2	7,4	10,7	7,1	3,6	3,6	3,4	3,0	0,0
3	63,0	64,3	64,3	64,3	50,0	55,2	48,5	53,3
4	25,9	21,4	28,6	32,1	46,4	37,9	39,4	46,7
5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
S/I	3,7	3,6	0,0	0,0	0,0	3,4	9,1	0,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IGC/INEP 2007 a 2014

Por outro lado, no período considerado, nenhuma Universidade Pública na região se situou na faixa 5. Este dado sugere um estudo mais aprofundado a fim de verificar os fatores que vem impedindo este avanço e, até que ponto, as políticas públicas em curso vêm sendo capazes de dar respostas às necessidades de cada região no sentido de permitir a superação das desigualdades regionais e assegurar a afirmação de políticas de equidade.

Uma análise mais detalhada do resultado dos IGCs na região nordeste, ainda que de forma exploratória, pode apontar elementos para uma melhor avaliação das políticas de democratização do ensino superior em curso no Brasil, no âmbito da graduação e da pós-graduação, nas Universidades Públicas. Ao conferir o IGC contínuo, que permite uma visualização mais detalhada do resultado obtido, das Instituições com mais alto desempenho e com baixo desempenho no período em análise – Quadros 1 e 2, podemos constatar que das 30 Universidades públicas avaliadas, no período de sete anos, apenas cinco (5) logram atingir as melhores pontuações, sendo que três (3) delas tornam-se, a cada ano, no *ranking* dos primeiros lugares, conforme demonstra o Quadro 1, as universidades UFRN, UFPE e UFC.

Quadro 1 - IGC contínuo - Nordeste - Mais alto desempenho 2007 – 2014

IGG contínuo	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
1o. Lugar	UFPE	UFPE	UFPE	UFPE	UFRN	UFRN	UFRN	UFPE
2o. Lugar	UFRN	UFRN	UFRN	UFERSA	UFPE	UFPE	UFC	UFC
3o. Lugar	UFBA	UFC	UFC	UFRN	UFC	UFC	UFPE	UFRN

Fonte: IGC/INEP 2007 a 2014

Este resultado suscita questionamentos sobre a capacidade tanto das Instituições em alterá-los assegurando patamares mais expressivos de qualidade, bem como das políticas públicas formuladas em produzir as condições necessárias para que possam atingir o perfil desejado. Se em sete anos, apenas as mesmas cinco Instituições atingem os melhores resultados, é passível de reflexão sobre o alcance democratizador e inclusivo das políticas em curso.

Ao analisar os mais baixos desempenhos no IGC contínuo na região nordeste, como demonstrado no Quadro 2, a seguir, vamos perceber que são as Universidades Estaduais as que, de modo geral, se situam nos últimos lugares; quando aparece uma federal com este perfil está relacionado ao fato da recente criação, como é o caso da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, fundada em 2006.

Quadro 2 - IGC contínuo - Nordeste - Mais baixos desempenhos 2007 – 2014

IGG contínuo	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Bx. Desemp. 1	UNCI-SAL	UNCI-SAL	UNCI-SAL	UNEAL	UNEAL	UEMA	UFO-PA	UNEAL
Bx. Desemp. 2	UFRB	UESPI	UNEAL	UESPI	UEMA	UEFS	UEPS	UEMA
Bx. Desemp. 3	UVA	UNEAL	UESPI	UEFS	UEFS	UNEAL	UEPA	UVA

Fonte: IGC/INEP 2007 a 2014

O fato de serem Universidades Estaduais as que se situam, nos mais baixos patamares pode indicar, de um lado, a ausência de políticas educacionais específicas do território onde estão inseridas que possam articular ao projeto de educação do Estado, dada a persistência da fragmentação das políticas educacionais que segrega a educação em diferentes sistemas sem que as práticas colaborativas entre os entes federados se desenvolvam a contento. Por outro lado, indica, também, a existência de mecanismos de hierarquização entre as Universidades públicas de forma a segmentá-las e ranqueá-las.

O Quadro 3 demonstra os resultados do IGC contínuo de modo detalhado, especificando o desempenho das melhores Universidades Públicas no âmbito a Graduação e da Pós-graduação (mestrado e doutorado), no período entre 2009 – ano que começa a especificar o IGC por etapa - a 2014⁶. No âmbito da Graduação, as Universidades Públicas que apresentam os melhores desempenhos estão situadas, majoritariamente, no conceito médio 3; os mestrados situam-se, majoritariamente, nos conceitos médios 4 e os doutorados nos conceitos médios 2.

Quadro 3 - IGC contínuo com Conceito Médio de Graduação, Mestrado e Doutorado - Nordeste 2009 a 2014

ANO	UNIVERSIDADE PÚBLICA	IGC - Contínuo	Conceito médio da Graduação	Conceito médio do Mestrado	Conceito médio do Doutorado
2009	UFPE	3,50	2,99	4,31	2,67
	UFRN	3,41	3,14	3,88	2,50
	UFC	3,30	2,91	4,04	2,70
2010	UFPE	3,69	3,11	4,28	2,66
	UFERSA	3,50	3,09	3,94	3,00
	UFRN	3,49	3,16	3,89	2,48
2011	UFRN	3,66	3,40	3,83	2,44
	UFPE	3,55	2,89	4,25	2,65
	UFC	3,52	3,07	4,02	2,58

⁶ Para uma melhor compreensão do alcance do IGC numa perspectiva crítica bem como da influência do peso da graduação e da pós-graduação no âmbito de cada IES, ver o estudo de BITTENCOURT, CASARTELLI E RODRIGUES. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 667-682, nov. 2009

2012	UFRN	3,68	3,41	3,80	2,38
	UFPE	3,53	2,92	4,20	2,65
	UFC	3,52	3,03	4,00	2,53
2013	UFRN	3,68	3,37	3,90	2,46
	UFC	3,62	3,05	4,24	2,69
	UFPE	3,56	2,85	4,34	2,85
2014	UFPE	3,75	3,04	4,62	4,81
	UFC	3,69	3,06	4,60	4,74
	UFRN	3,66	3,15	4,43	4,64

Fonte: IGC/INEP 2009 a 2014

Desta forma, os resultados detalhados demonstram que os melhores desempenhos no IGC contínuo na região Nordeste acumulam melhor desempenho no âmbito do Mestrado, o que parece revelar um crescimento qualitativo da pós-graduação, mas pode indicar, também, níveis de segmentação e hierarquização próprios da política em curso que tende a priorizar a pós-graduação em detrimento da graduação. Contraditoriamente, percebe-se que no nível de Doutorado os resultados tendem a ser, no conjunto, mais baixos que os Mestrados, o que pode indicar a necessidade de maiores investimentos neste nível de ensino.

Conclusões

O processo de expansão da graduação e da pós-graduação é uma realidade na região nordeste do Brasil, tanto no sentido do aumento do número de Universidades Públicas (federal ou estadual) como das matrículas e de cursos no âmbito da graduação no âmbito da pós-graduação. Neste contexto de expansão, trata-se de verificar os desempenhos qualitativos alcançados na região a partir do Índice Geral de Cursos – IGCs, mesmo reconhecendo o alcance e os limites deste tipo de indicador (HOFFMMAN et al, 2014). A análise realizada permite constatar, na região, um processo limitado de democratização da qualidade, isto baseado nos critérios de avaliação da CAPES, na perspectiva em que, no decorrer dos sete anos em estudo – 2007 a 2014 -, nenhuma Universidade pública na região obteve o resultado máximo 5, divergindo da

tendência crescente em âmbito nacional, segundo a referida avaliação. Além do mais, constata-se que nenhuma Universidade Estadual apresentou um desempenho entre as três melhores no período estudado. Este fato revela a grave desigualdade regional existente no país e também intrarregional, questionando o alcance democrático e equalizador das políticas públicas, sem deixar de reconhecer, no entanto, a mobilidade gerada nos resultados institucionais nas faixas 3 e 4 dos IGCs, na região nordeste.

Por outro lado, ainda de modo exploratório, tratou-se de buscar compreender melhor os nexos e as rupturas entre a graduação e a pós-graduação na região. A análise detalhada por IGCs contínuos diferenciando os melhores desempenhos no âmbito da graduação, do mestrado e dos doutorados parecem indicar que os Mestrados, no Nordeste, apresentam resultados mais elevados que a Graduação e o Doutorado. Isto pode ser visto como um aspecto positivo no sentido da qualificação da pós-graduação na região, mas também pode ser interpretado como um aspecto negativo, na medida em que pode indicar um hiato entre a graduação e a pós-graduação, gerando a necessidade de melhor compreensão dos vínculos entre esses dois níveis de formação e de produção de conhecimento. Constatamos, ainda, a pouca presença das Universidades estaduais situadas nos mais altos rendimentos.

A análise de Castro (2010), no Plano Nacional de Pós-Graduação 2011 – 2020, (p. 218 - 225), enseja uma série de medidas que podem apontar para possíveis formas de superação das desigualdades regionais, são elas: ampliação das redes regionais de pesquisa e pós-graduação, o fortalecimento das fundações locais de apoio à pesquisa, a ampliação da capacidade competitiva da pós-graduação da região para a participação em Editais nacionais, a ampliação na destinação de recursos para a pós-graduação, a busca da garantia de investimentos em C&T (Ciência e Tecnologia) e em P&D (Pesquisa e Desenvolvimento) como prioridade nos Estados mais pobres, entre outras.

No tocante à integração entre graduação e pós-graduação, Cury (2004, p. 787 - 789) aponta uma série de possibilidades de políticas e práticas educacionais: que o docente desenvolva atividades de ensino, pesquisa e extensão tanto na graduação como na pós, inclusão desta

visão integradora nos PDIs, fomento à iniciação científica e à monitoria, qualificação pós-graduada dos docentes do ensino superior, interação planejada da graduação e pós-graduação por meio de presença em defesas de dissertação e tese, conferências, práticas de laboratório e eventos científicos, entre outros.

Tudo isso parece indicar a necessidade de investigações mais acuradas com o olhar voltado para a educação superior no nordeste, de modo que melhor se contribuapara a formulação de políticas públicas educacionais pautadas pelo princípio da equidade inter e intra regional, a fim de fazer valer o direito à educação– nos termos postos por Sguisardi (2015),que diferencia a educação como um direito da concepção de educação como uma mercadoria ou serviço comercial, - com qualidade em qualquer rincão deste continental país, sem hierarquizar ou segmentar os processos de formação profissional e cidadã, assim como os processos de produção e disseminação do conhecimento tão valiosos para um desenvolvimento mais duradouro, e em bases mais sustentáveis, democráticas e includentes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. CES/MEC - *Parecer n° 977/65*, C. E. Su, aprov. em 3-12-65, 1965.

_____. Ministério da Educação. CNE/CES/MEC - *Parecer n° 67/2003*, aprov. em 11/03/2003, 2003.

_____.Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – *PNPG 2005-2010* / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2004.

_____. Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*. Brasília: Casa Civil. 2007.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – *PNPG*

2011-2020 / v. 1. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2012.zip>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas, CAPES, 2016.

BITTENCOURT, H.R.; CASARTELLI, A.O. e RODRIGUES, A.C.M. Sobre o índice geral de cursos (IGC). *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 667-682, nov. 2009.

CASTRO, Luiz A. B. de O desequilíbrio regional brasileiro e as redes de pesquisa e pós-graduação. In: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – *PNPG 2011-2020 / v. 1*. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

CIRANI, Claudia Brito Silva et al (org.). A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. In: *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015.

CURY, Jamil. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 777-793, Especial-Out. 2004.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da Inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FERREIRA, M.M.; MOREIRA, R.L. *Capes 50 anos*. Rio de Janeiro: CP-DOC/FGV e Capes, 2001.

FORAY, D. (2004). *Economics of knowledge*. Cambridge: MIT Press.

HABERMAS, J. (1981 ed 1987). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus Humanidades.

_____ (1981 ed 1987). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus Humanidades.

HOFFMANN, C [et al]. O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC). *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 651-666, jul./set. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014041491>

HORTA, J. S.B. Avaliação da Pós-graduação: com a palavra os Coordenadores de Programas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-47, jan./jun. 2006. <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

RAMALHO, B. L. e MADEIRA, V.A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas In. *Revista Brasileira de Educação On-line version* Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300006>

RIGOTTO, M. E.; SOUZA, N. J. Evolução da educação no Brasil, 1970-2003. *Análise*, Porto Alegre, v.16, n. 2, ago/dez. 2005, p.351-375.

SAVIANNI, D. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades, *Póiesis Pedagógica*, v. 8, n. 2, ago/dez, 2010, p. 4-17.

SAVIANI, D. [et al]. *O legado educacional do longo século XX no Brasil*. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SGUISSARDI, W. Educação superior no Brasil. democratização ou massificação mercantil? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS NO NORDESTE BRASILEIRO: AMPLIANDO FRONTEIRAS COM OUTRAS VOZES EPISTÊMICAS

Francis Musa Boakari
Francilene Brito da Silva
Raimunda Nonata da Silva Machado

Esclarecimentos introdutórios: o que pretendemos discutir?

Toda palavra escrita tem força.
Grupo musical Fullregae, Teresina-PI, 2013.

Palavrastem um poder que só gente, feita GENTE, pode entender.

Do cotidiano dos Mende de Serra Leoa, África Ocidental.

Escritas ou não, palavras elaboram narrativas – engrandecedoras e-ou menosprezadoras. Depende ...
Autor-Autoras, Teresina, PI, 2016.

Para este texto, acreditando que ninguém dá voz a ninguém, e que é a gente que conquista a própria fala, a verdade da gente entre outras, aproveitamos algumas das informações do levantamento sobre pesquisa no âmbito da Educação com temáticas “afrodescendentes” de 2013 como base para ampliar, **melhor objetivando**, a discussão sobre as produções científicas de interesse aqui. As seguintes ponderações oferecidas por Boakari, et al. (2014, p. 01) podem ajudar neste desafio:

A realidade, constituída de fenômenos diversos, sempre está falando para a/o interessada/o; quem ouve com ouvidos treinados e experientes consegue apurar informações de diferentes tipos e apreender variadas lições valiosas. A realidade composta de fenômenos concretos ou invisíveis, fala numa voz marcante e marcadora. O que se precisa é o saber ouvir, entender, interpretar, discutir, assimilar e interpretar quando e se for preciso; tarefas estas que sofrem dos efeitos das subjetividades, ideologias e orientações idiossincráticas das/os sujeitos envolvidas/os. O mundo é dinâmico e está constantemente nos transmitindo mensagens e a tarefa central é conseguir decifrar estas mensagens e as suas implicações históricas e contemporâneas, sem perder de vista os grupos interessados numa mensagem ou numa outra interpretação em relação ao presente, aos tempos passados ou no tocante ao futuro. E, quando estas mensagens são palavras escritas em formato de produção científica, elas têm bastante força!

Falar em atividade científica implica numa postura epistemológica; uma visão de mundo que vem imbuída com um posicionamento sociopolítico sobre o saber. Focar numa discussão em torno de trabalhos científicos sobre um tema implica que a mesma está recebendo atenção especial, sendo dada uma importância bem particular. É outra maneira de afirmar que a ciência como atividade humana está em desenvolvimento permanente e que a questão em pauta é tão importante que alguns membros da comunidade científica a consideram muito crucial para a compreensão de outras questões semelhantes e/ou ainda mais abrangentes.

Assim, é preciso objetivamente discutir o que tem sido produzido sobre a temática das/os afrodescendentes no campo educacional e continuar as ponderações, problematizando a definição da produção científica. A palavra dita ou escrita (seja cientificamente ou em outras instâncias referenciais da vida) deve ser ouvida com sabedoria! Para

que não seja desperdiçada, como há tanto tempo vêm sendo as vozes afrodescendentes nordestinas. Com relação à produção científica já tão ouvida, sendo uma determinada maneira de ver-viver-conviver no/com o mundo através das relações nas suas dimensões diversificadas, não será preciso ampliar sua compreensão para além de atividade tão europacentrada, excludente e elitista? Por que somente são consideradas pesquisas em programas acadêmicos e de pós-graduação? E nos outros níveis de pesquisa acadêmica com trabalhos de pesquisa que resultam em monografias, trabalhos de conclusão de curso, relatórios de pesquisa de programas como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa de Iniciação Científica Voluntária (ICV), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), portfólio e semelhantes, não há produção científica? E os resultados de pesquisas disseminados em outras mídias, de modalidades diferentes, e até em atividades socioculturais, não produzimos conhecimentos e informações fundamentadas que problematizam saberes ditos estabelecidos? Por quanto tempo vamos monoculturalmente valorizar uma hierarquia de saberes que excluem, menosprezam e invisibilizam outros saberes tão importantes e exigidos para uma compreensão integrada das realidades contemporâneas? Além do mais, não há contribuições de docentes, outros grupos de pesquisadoras/es e intelectuais que também têm produzido conhecimentos acadêmicos e saberes científicos nesses *lugares*?

Questionamentos deste tipo levaram a observação de que, nas discussões acerca das produções sobre as relações entre as educações e a população afrodescendente, possíveis respostas à última indagação, aparentemente, não tinham sido tratadas. Discutir o estado de arte dos trabalhos acadêmicos, voltados ao segmento afrodescendente da sociedade brasileira, em particular no campo educacional, onde fundamentalmente trabalham a formação de formadores e as competências básicas de ler, escrever e fazer contas precisa focalizar em produções além das teses e dissertações; precisa reconhecer o valor das produções que envolvem metodologias ativas, orientações/problematizações/indagações e propostas com o objetivo de oferecer outra maneira de entender/explicar/justificar as relações de afrodescendentes no campo educacional. Quais ideias, estratégias, métodos, vocabulários (conceitos e categorias)

têm sido produzidas/os em torno da problemática das relações dinâmicas e interdependentes da educação sociocultural e da escola-centrada, como também, das questões raciais brasileiras? Mas, concomitante a essas produções consideradas não científicas, devemos saber ouvir as vozes científicas que estão trabalhando essa temática.

Vejam, a título de *ouvir essas vozes*, as produções científicas entendidas em termos de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em educação desde 2011, mediante registros acessados em fontes oficiais como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os sítios (*sites*) de alguns destes programas em universidades nordestinas, na sua grande maioria instituições federais.

Produções científicas como teses e dissertações – vozes escritas persistem...

Inicialmente para fins comparativos, apresentamos no quadro 1, informações das teses e dissertações voltadas à população brasileira recorrente à origem africana, concluídas (e disponíveis?) em programas de pós-graduação do nordeste no campo da educação. Vale ressaltar que, no período de 1995-1999, duas dissertações de interesse de nossa pesquisa foram orientadas pelas professoras Eliane Dayse Pontes Furtado e Ângela Teresinha de Souza Therrien e defendidas na Universidade Federal do Ceará (UFC).

Quadro 1 - Produções acadêmicas 2000-2010: IES, nível, ano, orientador/a e tema.

IES	Dissertação/ Tese/Quant.	Ano/ Quant.	Orientadora (or)	Tema
UFAL	Diss. = 04	2003 = 1	• Moises de Melo Santana	• Diversidade cultural e currículo
		2006 = 1	• Sérgio da Costa Borba	• Jogando capoeira
		2008 = 2	• Moises de Melo Santana	• EJA, afrodescendentes e racismo • Escola, comunidade, identidade quilombola
UFBA	Diss. = 02	2008 = 1	• Maria Célia de Paula Silva	• Lei 10.639/2003
		2010 = 1	• Joseania Miranda Freitas	• Estudos africanos
	Tese = 06	2001 = 1	• Antonio Sergio Alfredo Guimarães & Robert Verhine.	• Raça, gênero e educação superior
		2003 = 1	• Miguel Angel Garcia Borges	• Preconceitos no espaço escolar
		2004 = 1	• Alda Muniz Pêpe	• Diversidade cultural, inclusão social
		2008 = 2	• José Wellington Marinho de Aragão	• Concepções da diversidade étnico-racial-cultural.
			• José Wellington Marinho de Aragão & Edivaldo Boaventura	• Programa Reserva de vagas, acesso à universidade
		2009 = 1	• Robinson Moreira Tenório	• As cotas e permanência, política de ação afirmativa

UFC	Diss. = 12	2001 = 1	• Maria de Lourdes Peixoto Brandão	• Negro no ensino (médio) de história
		2005 = 1	• Henrique Antunes Cunha Júnior	• Marabaixo – identidade do negro e dança afrodescendente, amapaense
		2007 = 4	• Henrique Antunes Cunha Júnior	• Reisado em Juazeiro do Norte e a Lei 10.639/2003
			• Maria de Fátima Vasconcelos Costa	• Primeira infância, afrodescendência e educação numa comunidade negra
			• Sandra Haydée Petit	• Identidade étnico-racial e o lúdico
			• Sandra Haydée Petit	• Pesquisa sociopoética com alunos
		2008 = 1	• Sandra Haydée Petit & Henrique Antunes Cunha Júnior	• Sociopoetizando o museu
		2009 = 2	• Sandra Haydée Petit	• Literatura africana na escola pública
			• Henrique Antunes Cunha Júnior	• Consciência corporal – corpos sociopoéticos construídos por pessoas de santo
		2010 = 3	• Joselina da Silva	• Ações afirmativas e a população
			• Henrique Antunes Cunha Júnior	• negra nos Centros Feds. De Educação
			• Eliane Dayse Pontes Furtado	• Crianças do candomblé
	Teses = 08:	2004 = 1	• Henrique Antunes Cunha Júnior	• Memórias e histórias de negros
		2007 = 1	• Henrique Antunes Cunha Júnior	• Educação literária e ser negra
		2008 = 2	• Henrique Antunes Cunha Júnior	• Pedagogias dos Movimentos Negros, implicações teóricas e políticas, PI
			• José Geraldo Vasconcelos	• Propostas educativas para população negra pernambucana, década de 60
			• Henrique Antunes Cunha Júnior	• Exu na Filosofia ioruba (Nigéria) – afrodescendente
		2009 = 3	• Hercília Maria Braga de Olinda	• Pedagogias dos Movimentos Negros, RJ & SC
			• Henrique Antunes Cunha Júnior	• Quilombos e a luta do negro no CE
			• Henrique Antunes Cunha Júnior	• Professores universitários negros
2010 = 1	• Henrique Antunes Cunha Júnior	• Diversidade étnico-racial e a prática docente na Educação Física		

Fonte: Bancos de Teses e Dissertações dos Programas citados e da CAPES com a consolidação dos autores e estudantes colaboradores do Núcleo de Estudos Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência – RODA GRIÔ GEAfro – UFPI, setembro de 2013, Boakari, Machado e Silva (2014) e Machado (2015).

Sobre as informações neste Quadro 1, novas questões e lições são problematizadas.

Mais universidades, com seus programas de pós-graduação em educação, deixaram pesquisar e produzir dissertações e teses sobre a temática em questão. Neste período, muitos programas que não tinham especialistas nesta área conseguiram orientadoras/os para atender pós-graduandas/os interessados neste tema. Isto nos faz ponderar que já havia uma demanda de pesquisadores iniciadores para se lançar nas águas dos mananciais afrodescendentes pelo viés da educação, e que essa demanda exige o corpo discente pesquisador a se voltar para tais questões.

Existia um desequilíbrio no tocante às produções das diferentes instituições; enquanto algumas tinham muitas defesas de trabalhos de conclusão de pós-graduação nos dois níveis de interesse, outras ainda tinham poucas ou nenhuma no nível do doutoramento. Esta situação nos faz perguntar: O corpo docente pesquisador/orientador está se formando agora e se pós-doutorando para que oriente mais doutorandas/os? Esse corpo discente (candidatos ao corpo docente) não havia conseguido, até aquele momento, galgar lugares de orientação de doutoramento devido à falta de docentes disponíveis a aceitar tais pesquisadores por acharem que os temas que pesquisam direcionados à educação não combinam com as questões raciais? Os ex-estudantes de pós-graduação (mestres) não estavam conseguindo se doutorar, na sequência de seus estudos, devido às não chances de programas de pós-graduação não se preocuparem em ter professores/pesquisadores pós-doc nessas áreas?

Orientadoras/es estavam essencialmente representadas/os de modo igual; o seu pertencimento racial não foi definido, mas lendo partes dos trabalhos encontramos um dado pertinente: a história de vida dos pesquisadores tinha alguma relação com suas experiências sobre o racismo brasileiro; e a presença de afrodescendentes originárias/os de outros países também foi evidenciada.

E, sem dúvida, a informação mais importante foi uma evidência consistente de que o treinamento de pesquisadoras/es nesta área mostrava uma fragilidade generalizada; estava prejudicado uma vez que a conclusão de cursos de mestrado capacita muito pouco para orientar

outros trabalhos de pós-graduação, e nem sequer, deve orientar doutorandas/os; esta formação parcial de pesquisadoras/es tinha efeitos negativos para a preparação de jovens pesquisadoras/es, especialistas em estudos da educação e afrodescendência (BOAKARI, et al., 2014). O que nos leva a perguntar: Se há uma demanda de estudantes nos mestrados deve haver também para doutoramentos e pós-doutoramentos, então, por que os programas de pós-graduação continuam com a falta de orientadoras/es no seu corpo docente com relação a esses estudos?

Levantamentos semelhantes foram realizados em 2016 para o período de 2011 a 2015, conforme apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2 – Teses e dissertações defendidas em PPGEDs do NE - 2011-2015

IES	NÍVEIS	QUANTITATIVO POR ANO					TOTAL	ORIENTADORES/AS
		2011	2012	2013	2014	2015		
UFAL	Dissertações	2	-	1	-	-	3	3
	Teses	-	-	-	-	-	-	-
Temas: Educação de jovens								
UFBA	Dissertações	2	3	3	-	1	9	7
	Teses	-	1	1	-	1	3	3
UNEB	Dissertações	8	2	-	-	-	10	10
	Teses	-	-	-	-	-	-	-
UNESB	Dissertações	1	1	-	-	-	2	2
	Teses	-	-	-	-	-	-	-
Temas: Educação superior e escolha de carreira; Contemporaneidade – pesquisa e produção acadêmica; Língua Yorùba; Ancestralidade; Negritude; História do ‘negro’ (afrodescendente?)								
Diplomacia – ações afirmativas; Angola								
UFC	Dissertações	6	8	3	5	5	27	8
	Teses	1	3	4	-	5	13	2
Temas: Meio ambiente; Mito-cultural afro-brasileiro – transversalidade; Estudos interculturais - educação permanente; Jogos de mancala - jogos de tabuleiro - ensino de matemática - cultura lúdica negra; Educação - africanidades - candomblé - pedagogias de terreiro - curandeiros - orações e devoções; EJA - juventude e costumes/tradições de base africana-quilombola; Políticas de mulheres; Afrodescendentes - editoras universitárias – publicações culturais afro-brasileiras; Bairro de maioria afrodescendente; Saúde mental – espiritualidade - vozes e territorialidades; Pan-africanismo - Cabo Verde – ensino de história;								

UFMA	Dissertações	2	1	3	1	-	7	3
	Teses	-	-	-	-	-	-	-
Temas: Educação e relações étnico-raciais em livros didáticos da língua portuguesa; Construção da linguagem do racismo; Mulher negra – invisibilidade; Meninas negras								
UFPB	Dissertações	2	5	-	5	1	13	4
	Teses	-	-	-	2	1	3	3
Temas: Cotas raciais – exclusão – políticas educacionais; Educação infantil - educação para os Direitos Humanos; Educação ambiental - racismo ambiental; Racialização – higienismo – eugenismo; Universidade pública – Curso de Direito; Organização de mulheres afrodescendentes; Música – identidade – jovens; Representação iconográfica – área de Saúde.								
IES	NÍ-VEIS	QUANTITATIVO POR ANO					TOTAL	
		2011	2012	2013	2014	2015		
UFPE	Dissertações	3	1	-	-	-	4	
	Teses	2	1	-	-	-	3	2
Racismo institucional e ressocialização; Educação na prisão – educação de jovens-adultos; Ensino – danças afro-brasileiras; Educação – sociogênese; Práticas curriculares – cotidiano escolar								
UFPI	Dissertações	1	2	5	1	2	11	
	Teses	-	-	-	-	1	1	1
Educação – arte afrodescendente; Mulher afrodescendente e docência superior; Resiliência – mulheres afrodescendentes; Mulheres lésbicas afrodescendentes – desafios escolares; Terreiro – espaço educativo; Mulheres quilombolas – lideranças								
UFRN	Dissertações	5	4	3	6	1	19	
	Teses	1	2	1	-	-	4	3
Paulo Freire – as pedagogias; Quilombo urbano; Educação escolar – comunidade; Padronização cultural; “Mozambicanidade”; Negro – saúde – falciforme; Identidade crioula- raça – fatores genéticos; Quilombo e desenvolvimento sustentável								
UFSE	Dissertações	2	1	-	-	-	3	
	Teses	-	-	-	-	-	-	-
Ensino fundamental – linguística – Quilombo; Formação professores comunidade quilombola; História da África – Lei 10.639/2003								

Fontes: Bancos de Teses e Dissertações dos Programas citados e da CAPES com a consolidação pelo autor e pelas autoras, com a colaboração das seguintes pessoas-estudantes do Núcleo de Pesquisas e Estudos Roda Griô -GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência; RODA GRIÔ GEAfro – CCE/UFPI: Alessandra Raniery Araujo Alves de Sousa; Antonia Regina dos Santos Abreu Alves; Ariosto Moura da Silva; Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar; Emanuella Geovana Magalhães de Souza; Leudjane Michelle Viegas Diniz; Leyllane Dharc Chaves Carvalho dos Santos; e Luzia Bethânia da Silva Lopes. Maio/Junho de 2016.

As comparações entre os conteúdos dos Quadros 1 e 2, acerca das produções sobre a afrodescendência e educação em programas de pós-graduação em educação na Região Nordeste do Brasil, evidenciaram as seguintes características:

Há produções em todas as universidades federais da região;

Além do desequilíbrio nas produções entre os níveis de mestrado e doutoramento, ainda há Instituições de Ensino Superior (IES) Federal sem teses de doutorado;

As quantidades de orientadoras/es têm sofrido mudanças positivas em geral; mas há também uma desproporcionalidade neste grupo de profissionais na região; e

As mudanças que mais chamam atenção se referem aos temas mais recorrentes, os temas mais destacados entre o que as/os pesquisadoras/es iniciantes pesquisam são problemas referentes às realidades afrodescendentes, em particular, questões que possibilitavam as vozes afrodescendentes sobre vidas-narrativas afrodescendentes de alguns países africanos e da diáspora brasileira.

E nos outros tipos de episteme? O que falam outras vozes sobre o conhecimento de si? Discutir outras produções e algumas consequências destas, também nos ajudam a elucidar a história e realidade educacionais da população de descendentes de africanas/os escravizadas/os.

Produções científicas – na escrita de si, outras vozes afrodescendentes nordestinas persistem

Apresentar este lado incomum, invisibilizado da realidade de afrodescendentes é um convite não somente para provocar reflexões críticas sobre o outro modo de funcionamento da educação superior e como alguns de seus agentes produzem discursos antirracistas, mostrando que a produção intelectual pode contribuir no enfrentamento de ideologias racistas e na desconstrução de ideias e práticas que desumanizam pessoas por causa de seu pertencimento racial, principalmente a sua aparência epidérmica no contexto brasileiro. Realidade complexa.

Sobre esta realidade, entendemos que é preciso haver várias vo-

zes a fim de melhor compreender as suas diversidades, a sua natureza complexa, pois como já foi enunciado: “precisamos desenvolver um movimento capaz de construir alternativas epistemológicas ao conhecimento colonial. Uma possibilidade seria evidenciar e comparar experiências que não deixam de ser visíveis, mas, muitas vezes, são ignoradas” (BOAKARI, et al., 2014, p. 16).

Apesar de ajudar na ampliação dos nossos conhecimentos das realidades vistas de outras maneiras, ainda há um sistema *epistemicida* que não observa diversas epistemologias, como aquelas que podem ser desenvolvidas por afrodescendentes em múltiplas experiências do existir e ensinar/aprender. Este é fruto do *sistema mundo colonial* de poder/saber que tem como aparência disseminada o que ainda hoje denominamos de Modernidade e que tem como seu corolário implícito a Colonialidade.

Com a “expansão” de alguns impérios coloniais ibéricos, na chamada “conquista” do Novo Mundo, o sistema mundo colonial “europeu ocidental” tomou corpo como Europa e se fortaleceu ao chamar outros territórios (invadidos) de América e África, por exemplo, e ao julgar os habitantes destes mundos como não-tão-humanos. Pelo menos, muitos destes pertenciam a uma raça inferior, pois não se encaixavam nos padrões do sistema mundo ibérico. Suas sociedades, culturas e epistemologias foram consideradas como não-Modernas ou tradicionais na ótica etnocêntrica europeia.

A primeira modernidade foi inventada com essas incursões violentas a esses outros lugares/impérios para efeito de colonização, operando sobre os povos desses outros impérios chamando-os de “índios e negros”, “fêmeas e machos”, criminosamente escravizados. *Mas crimes contra a humanidade não são imprescriptíveis? E qual punição europeus/eias sofreram ou sofrem? Então, há crimes que compensam?*

A segunda modernidade surge com a dita “Revolução Industrial” operando sobre a massa de trabalhadores e excluídos do capitalismo, que continua prejudicando aqueles descendentes das ex-colônias e nos Estados-Nações (neo)liberais. Dessa forma, o sistema mundo colonial ibérico, mais tarde intitulado por Europa Ocidental, se sustentou pelas relações raciais e de gênero, injustas em si para manter-se como siste-

ma mundo global (QUIJANO, 2005; LUGONES, 2010). E, já teria se extinguido se em seu projeto global não tivesse a Colonialidade como maneira de disciplinar e articular linguisticamente, culturalmente e educativamente as relações sociais que ainda hoje engendram nosso saber, nosso ser e nosso sentir.

Assim, a colonialidade é a face da modernidade que não foi revelada e que trabalha produtivamente no cotidiano de nossas existências para manter um padrão de poder/saber/sentir/ser (BOAKARI, 2010; GÓMEZ; MIGNOLO, 2012), que não conseguiu extinguir nossas ancestralidades, nossos saberes outros, mas provocou inúmeros genocídios e epistemicídios, que persistem inclusive na academia chamada científica – *caracterizada como sendo neutra, universal e a verdade das verdades*.

Face à problemática da educação escolar e educação sociocultural, no que tange a população afrodescendente em particular, há necessidade de dar visibilidade às várias vozes disponíveis, sobretudo, se for para encarar o desvelamento das riquezas que já são produzidas sobre esta questão. Afinal, para que universidade? Para quem? Por quê? Por quem?

Nessa direção, Machado (2015) destacou **estratégias ou táticas de intervenções epistemológicas** voltadas tanto para formação docente quanto para produção científica de saberes e experiências silenciadas. Esta autora fez um levantamento das produções científicas sobre questões de gênero e raça desenvolvidas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* da área da educação na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e identificou que 6,52% do total de 230 dissertações defendidas no período de 1988 a 2014 correspondem aos estudos das relações raciais, sendo que 5,22% dedicaram-se a categoria étnico-racial e 1,30% fizeram estudos interseccionais, utilizando as categorias de gênero e raça.

Por outro lado, cursos *lato sensu*, específicos para formação no campo das diversidades culturais como o Curso de Especialização de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR), totalizaram 70 (setenta) monografias sobre questões de gênero e raça, das quais 38 abordaram estudos sobre mulheres e relações de gênero, 32 da questão

étnico-racial e dentre estes, 10 se preocuparam em articular as duas categorias gênero e raça.

Enquanto Machado (Idem) trouxe à tona uma realidade dos cursos sobre raça e gênero, Ana Beatriz Gomes (2007) destacou em sua pesquisa as **Pedagogias Interétnicas**, que partem do princípio de que o principal meio de transmissão do preconceito racial é a educação. Por isso, é preciso combater esses preconceitos através da educação, seja nas famílias, nas escolas, nas igrejas, nos mais diferentes lugares e meios de comunicação para a educação. As Pedagogias Interétnicas consistem em várias formas, vários caminhos – método-teórico-práticos – para educar a partir das diferentes manifestações étnicas existentes e se tornou essencial nos Movimentos Sociais Afrodescendentes brasileiros. Mas, nas escolas é possível trabalhar com essas maneiras de educar. Dentro dessa perspectiva deve-se levar em conta a desconstrução ou a desprodução de um eurocentrismo do sistema educacional a partir da *práxis* freireana. Com consciência cidadã, professoras/es podem trabalhar com uma perspectiva da educação interétnica (BOAKARI, 1999). É o futuro da educação mundial.

Enquanto isso Sandra Haydée Petit (2015, p.158) lembra que “nossos antepassados pagaram com suas vidas a imposição cultural realizada para que hoje nós possamos nos apropriarmos”. Ela desenvolveu com sua equipe de pesquisadores o que chamou de **Pretagogia**: um referencial teórico-metodológico que envolve a memória corporal afrodescendente nas vivências compartilhadas afrodiáspóricas em sala de aula, por exemplo. Alguns conceitos trabalhados são: o pertencimento afro; o corpo-dança afroancestral.

Ouvindo as/os próprias/os pesquisadores/autores podemos visualizar uma educação que passe pelas maneiras de educar por uma pedagogia que privilegia as diferenças das pessoas e suas relações.

Na discussão de abordagens pedagógicas Silveira (2004) explicita que “a ‘exclusão’ da população negra é a ‘fratura exposta’ da sociedade brasileira” (p. 245) e assim argumenta em favor de uma “escola inclusiva [...] educação para a igualdade” (p. 243). Com esta ideia como base, ela “discute estratégias para efetivação de políticas pedagógicas voltadas a um sistema escolar multicultural

que considere as diferenças no bojo da sociedade brasileira não como justificativas para tratamentos negativos ou privilegiados, mas como elementos imprescindíveis na construção da cidadania; e estes como parte do conjunto de uma Pedagogia do diferente [...] um processo de educação social entrelaçado com a escolarização. É isto que é educação para a igualdade de todos numa sociedade multi-étnica, cultural e racial. Sendo uma atividade integrada, a Pedagogia do diferente trata das discriminações entre e intra-gêneros como preocupação muito importante”. (BOAKARI, 2007, p. 10)

Agindo então sobre as fraturas expostas da sociedade brasileira e em especial sobre o racismo, uma **pedagogia do diferente** mostra que o “normal” é ser diferente.

Pensando no caso piauiense, por exemplo, a escravidão do africano e do afrodescendente não destruiu as formas de vida de diversas comunidades quilombolas existentes que trazem em si a ancestralidade africana, seus modos de existir, ou seja, de ser diferente, traduz-se em africanidades fortemente marcadas (BOAKARI, 2008).

Ao pontuar um debate sobre cultura, identidade e história, Henrique Cunha Júnior (2005), professor de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará, se posiciona da seguinte maneira:

Ainda, do ponto de vista conceitual, vamos preferir usar afrodescendente a afro-brasileiro. A razão desta preferência é que afro-brasileiro surge entre 1930 e 1940, em linhas de pensamento distintas das atuais. Além de que, afro-brasileiro faz parte de um período no qual os grupos de intelectuais brasileiros eram totalmente desinformados, para não dizer ignorantes, sobre a história africana. Nutriam teorias racistas sobre a cultura de base africana. Vejam que, nesta época, Gilberto Freyre e os seus seguidores consideravam a cultura africana inferior à européia. O conceito de afro-descendência nasce com o pleno conhecimento do passado africano, nasce sobretudo em decorrência deste conhecimento e da necessidade de relacionar o passado africano com a história do Brasil. (CUNHA JUNIOR, 2005, p. 253).

Nesse ínterim, partimos do princípio de **afrodescendência** mexe em questões políticas como dinâmicas de existências, de ser/sendo gente, e não simplesmente de origem ou raça que ficaram perdidas no tempo, um tempo que tentamos retomar como estático. Ser afrodescen-

dente brasileiro é ser o que se faz a cada dia. Povos bantos, yorubanos, daomeanos, igbos, hausas, temnes, sudanesas, sul africanos e de outras *âfricas* foram incisivos e gravaram suas marcas no Brasil.

Assim, afrodescendência continua sendo uma inquietação que vem sendo investigada nos estudos do Núcleo de Pesquisa Roda Griô – GEAFro: Educação Gênero e Afrodescendência, da Universidade Federal do Piauí e ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação dessa mesma universidade, coordenado pelo professor Pós-PhD. Francis Musa Boakari desde 2010. Em 2013 e 2015 o Núcleo agregou esforços e realizou o I e o II Congresso Nacional sobre Gênero, Educação e Afrodescendência (CONGEAFro) em Teresina, Piauí. Nesses congressos, uma coletânea de trabalhos científicos foi organizada em dois meios digitais (CDs). Tal coletânea revela *palavra escrita* que não se cala. Com este propósito, foi apresentado o trabalho problematizador – “Por que afrodescendente? E não negro, pardo ou preto” (COELHO; BOAKARI, 2013).

Em texto-esboço para estudo do dia 02 de outubro de 2015, na reunião desse Núcleo, acreditando que quem nomeia é dona/o, que nomear é afirmar posse... Que a palavra que se inicia com a letra “n” é nome escravo, pudemos discutir os seguintes tópicos sobre “Afrodescendência”:

É uma tentativa de definir (explicar-problematizar-contextualizar) o que são a AFRODESCENDÊNCIA e outros termos relacionados a fim de construir novas aprendizagens e posturas em relação ao discurso (e do fazer!) das/os AFRICANAS/OS, nossas/os ASCENDENTES, DESCENDENTES, nossas HISTÓRIAS e REALIDADES ontem-contemporâneas. Problematizar os nossos REFERENCIAIS é criticar IDENTIDADES atribuídas (e forçadamente co-construídas), reconhecer as nossas CONQUISTAS, afirmar as nossas POTENCIALIDADES e contextualizar as POSSIBILIDADES.

Dizer o seu nome, “a sua graça”, é assumir as suas HISTORICIDADE e SUBJETIVIDADE como parte de uma COLETIVIDADE que está e está SENDO. É problematizar a própria EXISTÊNCIA. Assumir a vocação ONTOLÓGICA. (BOAKARI, 2015, p.01).

Desta forma, identificar-se como *afrodescendente* mostra ao mesmo tempo um modo de ser/serendo e uma história de positividade. Se

observarmos os temas das teses e das dissertações apresentadas nos Quadro 01 e Quadro 02 veremos que as provocações sobre a categoria apresentada acima em diálogos com as preocupações das/os pesquisadores de pós-graduação do Nordeste brasileiro enfatizam a urgência da discussão. Que começam a refletir se nas leis do país.

LEIS e contribuições à escola brasileira – fruto de lutas (e) pesquisadas...

As medidas mais importantes pesquisadas em 2013 no sentido de melhor despertar a escola brasileira às suas diversidades foram as seguintes (BOAKARI, et al, 2014):

Quadro 03 - Listagem de medidas políticas educacionais brasileiras nos anos 2000.

- promulgação da Lei nº 10.639/2003, no tocante ao ensino em todo o sistema escolar, a História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- promulgação da Lei nº 11.645/2008 sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Cultura Indígena (contempla a essência da Lei nº 10.639/2003) no currículo da Rede de Ensino brasileira;
- criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), 2003;
- criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) da Presidência da República, 2003;
- criação da Secretaria de Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), 2004;
- Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos explicitados no Parecer CNE/CP, nº 3/2004;
- promulgação da Lei nº 12.288/2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial; e
- Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Fonte: Dados organizados por Francis Musa Boakari a partir de consulta aos documentos citados neste. Outubro de 2013.

Com a continuidade dessa pesquisa, agora em 2016, as medidas acima se tornaram quase totalmente extintas devido às situações políticas do Brasil depois do questionável *Impedimento* da Presidente da República Dilma Vana Rousseff de governar o país. O Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos foi criado com a Medida Provisória nº 696, em outubro de 2015, que alterou a Lei nº 10.683 de 28 de maio de 2013, nesse período passou a reunir as secretarias de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, de Direitos Humanos, e de Políticas para as Mulheres. Não há mais informação em sites do Governo Federal sobre esse ministério, nem sobre as agendas dessas secretarias, pelo menos até o presente momento (junho/2016). O que há são informações de blogs jornalísticos na internet comentando as perdas com as medidas tomadas atualmente. Que medidas são? A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres pertencem agora ao Ministério da Justiça e da Cidadania. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) desapareceu, e era ligada ao Ministério da Educação.

Com esta realidade, o que pensar-dizer sobre as mudanças recentes no rumo da educação no país? O que sabemos também é que agora em junho de 2016 o Ministério da Educação/CAPES anunciou redução em 75% no repasse do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) no país. As universidades do Nordeste, como é de praxe, são as mais prejudicadas. No site da UFBA vem informando que as atividades de pós-graduação já foram paralisadas.

Elementos curriculares: fazer parte dos contemplados é ser inclusivamente excluído!

Você já analisou a lista de matérias curriculares, lista de elementos do currículo de seu curso/programa de graduação/pós-graduação? Quantos elementos curriculares (*por favor, não “disciplinas” no seu “grade curricular”*) referentes às afrodescendência e africanidades e educação foram encontrados para lhe ajudar na sua formação de professor/a

ou profissional de educação brasileira numa sociedade cuja população é majoritariamente afrodescendente? Quantas/os afrodescendentes fazem parte de seu programa como professoras/es e orientadoras/es, ou até como discentes, numa região de população cuja maioria é de descendentes africanas/os?

Mesmo que muitos programas de pós-graduação (PPGEDs) des-cumpram, como é o caso da UFPI/Teresina, nunca é demais lembrar que essa temática se faz presente como exigência no Plano Nacional de Educação – PNE e no Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPGE, “ambos, elaborados em articulação, para o período de 2011-2020, reconhecendo o papel e a importância dos PPGEDs no desenvolvimento da educação básica e superior”. (BOAKARI, 2014, fls. 5-6)

Dessa forma, consideramos imprescindível falar de diferentes maneiras de enfrentamentos científicos, frutos de pesquisas e leis já produzidas e criativamente vivenciadas ainda hoje por seus estudiosos em diversos âmbitos educativos. Para além das tensões existentes, muitas maneiras de lidar com essas questões alargam o que temos, e se mostraram e ainda se mostram positivamente possíveis. Mas, um dos entraves pode ser a própria instituição de ensino e pesquisa, bem como seus governos; colegas docentes com “formação eurocêntrica não-crítica”, e com os poderes institucionais da fala e da caneta.

O que devemos dizer ao tentar fechar esta conversa escrita?

Um **Decálogo Epistêmico** abrindo fronteiras ajudaria na descolonização de pensamentos na medida em que é necessário e urgente:

1. Ampliar as fronteiras do chamado produto científico;
2. Redimensionar as cosmovisões num mundo em fluxo permanente como exigência para ajudar no desenvolvimento das educações de que tanto precisamos hoje;
3. Reconhecer saberes e experiências, que têm sido historicamente desprezados, numa visão humanista e solidária, efetivamente preocupada com a superação das discriminações e desigualdades sociais;

4. Compreender os efeitos perversos dos sistemas de dominação formados a partir do enredamento das dimensões de raça, classe, sexualidade, gênero, geração, dentre outros.
5. Enaltecer fundamentalmente a vida do outro ser humano com a valorização das diversidades epistêmicas no conhecimento de si;
6. Realizar intervenções políticas e epistemológicas como estratégias e táticas libertadoras da opressão colonial;
7. Formar intelectuais orgânicos em defesa da vida.
8. Perceber que as pesquisas científicas nesse âmbito estão sendo acionadas por diferentes sujeitos inclusive como metodologias ativas em diferentes comunidades, em sites, blogs, ambientes do ciberespaço e movimentos sociais;
9. Incentivar a promoção de Programas de Pós-Graduação interdisciplinares fortalecidos pelos princípios da interseccionalidade que poderá ajudar os sujeitos a saírem do isolamento e manter diálogo intercultural com múltiplas vozes e dimensões da sociedade;
10. Ofertar disciplinas/cursos de graduação (licenciaturas) e pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*) com especificidades próprias sobre *educação, relações étnico raciais, história e culturas africana, afrodescendente e indígena*, considerando as resistências da lógica moderna nos cursos e programas estabelecidos e cumprindo os: Plano Nacional de Educação – PNL e no Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPGE.

REFERÊNCIAS

BOAKARI, Francis Musa. *Afrodescendência: categoria crítico-construtiva em discussão*. Teresina-PI: Roda Griô: GEAFro – Gênero, Educação e Afrodescendência. Reunião do dia 02 outubro de 2015. (Tópicos para fins didáticos).

BOAKARI, Francis Musa. *Eurocentric rationality: a model deservingly crying for burial? Entrelugares: revista de Sociopoética e abordagens afins*. UFC, Fortaleza. Ago./nov., 2010.

BOAKARI, Francis Musa. IFARADÁ – Construindo uma identidade libertadora. In: LIMA, Solimar Oliveira (Org.). Sertão Negro: escravidão e africanidades no Piauí. Rio de Janeiro: Booklink; Teresina: Matizes, 2008, p. 15-37.

BOAKARI, Francis Musa. Pedagogia do diferente: o poder transformador da educação – social e escolar. *Resenhas educativas: uma revista de resenhas de livros*. Fev. 26, 2007. Disponível em: <<http://www.edrev.asu.edu/reviews/revp52index.html>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

BOAKARI, Francis Musa. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. *Linguagens, educação e sociedade*. No. 04, Teresina: EDUFPI, 1999, p. 98-120.

BOAKARI, Francis Musa. *Proposta de adequação dos elementos curriculares do PPGED/CCE/UFPI*. Processos: N° 23111.011.896/2014-12 e N° 23111.000001/2016-78. Teresina: Universidade Federal do Piauí – Protocolo Geral, 2014, fls. 5-6.

BOAKARI, Francis Musa; MACHADO, R. N. da S.; SILVA, Francilene Brito da. Produções científicas em afrodescendência e educação: garimpando silenciamentos nas regiões Norte e Nordeste entre 2000-2010. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz. *Pesquisas em Educação nas regiões Norte e Nordeste: balanço e perspectivas*. Recife – PE: Editora da UFPE, 2014, pág. 429-449.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes; BOAKARI, Francis Musa. Porque afrodescendente?: E não negro, pardo ou preto. *Anais I Congresso sobre gênero, educação e afrodescendência, (CONGEAfro)*. Cd-rom, UFPI, Teresina, 2013.

CUNHA JÚNIOR. Henrique. Nós, Afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e Outras Histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 249-274.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. *A Pedagogia do Movimento Negro em Instituições de Ensino em Teresina, Piauí: as experiências do NEAB Ifaradá e do Centro Afro-cultural “Coisa de Nêgo”*. 2007. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

GÓMEZ, Pedro Pablo & MIGNOLO, Walter. *Estéticas Decoloniales*. [recurso eletrônico]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012. Disponível em: <<https://adelajusic.files.wordpress.com/2012/10/decolonial-aesthetics.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

LUGONES, María. Rumo a um Feminismo Descolonial. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, 22(3): 935-952, setembro-dezembro/2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>>. Acesso em: 31 mai. 2016.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. *Gênero e raça na educação a distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?* 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradições orais contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p. 117-142, set. 2005. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624090901/colonialidade.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

UM OLHAR DE GÊNERO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO NORDESTE

Alfrâncio Ferreira Dias

O objetivo central desse texto é dar visibilidade aos estudos da diversidade e desigualdade de gênero na Pós-Graduação em Educação do Nordeste. Parte-se das particularidades dessa região para verificar como a perspectiva de gênero tem sido abordada nos processos de desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação, bem como buscou-se mapear as representações das diferenças e desigualdades de gênero.

No primeiro momento, discutimos algumas concepções sobre os estudos de gênero, refletindo sobre o lugar do gênero nas Políticas de Desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação no Norte e Nordeste e, ao mesmo tempo, o conhecimento produzido.

No segundo momento, mapeamos as especificidades da Pós-Graduação e Educação das regiões Norte e Nordeste para identificar as diversidades e desigualdades que foram se configurando no processo de implementação e desenvolvimento dos Cursos Acadêmicos de Mestrados e Doutorados em Educação. Para tanto, utilizamos as informações

do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste– FORPRED-NN, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, CAPES, bem como através de coleta de dados nos sites dos Programas de Pós-Graduações em Educação. Por fim, argumentamos sobre a necessidade de pensarmos a formação do pesquisador em educação pautada no contexto na diversidade cultural para incidir diretamente numa educação para a cidadania. Acredita-se que a interculturalidade pode promover e oportunizar equidade nas relações interpessoais, na tentativa de diminuir as desigualdades existentes na Pós-Graduação em Educação a partir da inclusão do princípio da diversidade e da alteridade.

A abordagem de gênero na pós-graduação em educação

A temática do desenvolvimento, diversidade e desigualdade tem ganhado espaço nas discussões das reuniões da ANPED, FORPRED-NN e no Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Com o objetivo de colaborar no processo de fortalecimento dos programas de pós-graduação em educação, bem como na inserção na pesquisa e produção do conhecimento da temática nas regiões Norte e Nordeste. Para Mercado e Cavalcante (2007, p. 10) a realização do EPENN, por exemplo, é uma forma de refletir o “compromisso dos profissionais da área em aprofundar o conhecimento sobre a educação que se realiza nas regiões, buscando, com isso, a melhoria da qualidade do ensino” e a “formação de novos pesquisadores em educação”. Infere-se que essas reuniões de pesquisadores contribuem para a reflexão sobre a profissionalização docente, o desenvolvimento da educação, as rupturas e contingências e o processo de socialização.

As abordagens sobre corpo, gênero e sexualidade no campo científico parecem algo que se mistura, pondo aos pesquisadores e pesquisadores em Educação a dificuldade de limitar ou por fronteiras, principalmente quando nos aproximamos das leituras multiculturais, pós-modernas e pós-estruturalista, pois esses estudos partem da perspectiva de que a linguagem e os processos significação influenciam a

produção do conhecimento. Assim, as perspectivas do multiculturalismo, pós-colonialismo, pós-modernas, pós-estruturalistas, estudos *Queer* são considerados estudos pós-crítica, que contribuem para pensarmos as questões sobre corpo, gênero e sexualidade no campo da educação, pois problematiza as normatizações e as construções de ideias pré-estabelecidas para pensar uma formação cultural.

Nesta perspectiva, destaca-se nesse texto, que a adoção do conceito de gênero no âmbito dos estudos de mulheres e feministas tornou o gênero como campo científico. O conceito de gênero é compreendido como um divisor de águas para outra fase distinta da primeira onda do feminismo, e anunciador, de certa forma, da valorização significativa do diferencialismo, da afirmação política das diferenças, dos processos identitários e de igualdades; ou seja, o conceito chama a atenção para a diversidade ou as diferenças dentro da diferença (DIAS, 2014). Essa argumentação contribui para pensarmos no processo da introdução das políticas públicas de equidade de gênero como uma das possibilidades para o avanço da cidadania e a diminuição das desigualdades sociais, refletindo sobre o papel da formação do pesquisador em educação nesse contexto de constantes mudanças.

Se, na sociedade, o conceito de gênero como construção social foi entendido através de um processo lento, influenciado fortemente pelos debates feministas; no contexto educacional, passou a ser usado recentemente, como um dos elementos para entender as novas conjunturas do trabalho docente. Alguns(mas) pesquisadores (as) têm se dedicado a expor a fragilidade das pesquisas relativas à relação gênero-educação, conforme exposto no trabalho de Rosemberg e Pinto (1985), e mais profundamente discutido por Teixeira (2009) e Louro (2010). Neste sentido, a Pós-graduação em Educação deve propiciar a formação de pesquisadores para desenvolverem pesquisas e estudos sobre como as temáticas de gênero, corpo e sexualidades estão sendo trabalhadas ou até mesmo qual o atual panorama da diversidade e da desigualdade no campo da educação.

Judith Butler (2010) questiona a construção do gênero, pois, para ela, cotidianamente há uma tendência a considerar natural o que é o masculino e o feminino. A representação da figura masculina e da fe-

minina, no entanto, não se restringe absolutamente à condição “do ser do macho e do ser fêmea”, mas sim ultrapassa bastante esses limites biológicos. Trata-se, com efeito, de construções e desconstruções sociais e culturais de grande complexidade, modeladas por regras e códigos simbólicos da sociedade. Entende-se que, dessa forma, Butler (2010) coloca em pauta a indicação dos limites dessas interpretações, principalmente quando questiona a Biologia. No entender da autora, as identidades dos indivíduos já são potencialmente contestadas pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo, em outras palavras, a “ideia de que o gênero é construído sugere certo determinismo de significados de gênero, descritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo estes corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável” (BUTLER, 2010, p. 26).

Embora o trabalho de Butler (2010) seja deveras eficiente para entender os mais variados “problemas de gênero”, principalmente das ideias e questões feministas referentes à insubordinação da identidade, ela extrapola a discussão sobre gênero. Judith Butler questiona o construto sexo-gênero, ou seja, as formas de construção do sexo e do gênero no processo histórico-cultural da sociedade, a fim de chegar à conclusão de que é necessário passar por um processo de “desconstrução” do gênero¹, dando ênfase a “performance” do corpo².

Nessa linha de reflexão, defende-se aqui que o gênero como uma categoria de análise histórico-cultural (LAURETIS, 1994), estabelecida pela experiência (THOMPSON, 1981) que pode ser influenciada pelo

¹ O termo “desconstrução” é utilizado para questionar os significados atribuídos aos papéis de homens e mulheres nas relações construídas socialmente e naturalizados como masculino e feminino (a condição do ser do macho e do ser fêmea). Os significados do gênero devem ultrapassar bastante esses limites biológicos, para que possamos incluir as identidades de gênero que não se encaixa nessas normatizações ou mesmo as que se encontram em fronteira (travestis, transexuais e intersex).

² Judith Butler desconstrói a ideia determinista de gênero como um construto social, pois isso retorna a afirmarmos que sexo e gênero são vistos como uma única coisa numa ordem biológica incontestável. Nesse sentido, A performance das identidades sexuais e de gênero dos indivíduos que “fogem” do normal (homem/mulher, masculino/feminino) são potencialmente contestadas pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo, desconsiderando a performatividade do gênero a partir de masculinidades e feminilidades fluídas.

processo de representação. Joan Scott também contribui para a fundamentação dessa perspectiva, visto que considera o gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 42). Assim, o gênero é visto como uma categoria explicativa para a análise histórico-cultural, pelo fato de que sua elaboração situa-se no conjunto das relações sociais, nas construções dessas relações e nos processos culturais vivenciados pela sociedade.

Ao refletirmos sobre esses principais perspectivas teóricas sobre a categoria de análise “gênero”, percebemos a importância do desenvolvimento dessa temática, bem como de outras temáticas que se aproximam desse debate como as discussões sobre o corpo, sexualidades, masculinidades, feminilidades, transsexualidades, raça e classe nas pesquisas e estudos nas pós-graduações em educação. Assim, ao pensarmos sobre o lugar dessas temáticas nas Políticas de Desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação do Nordeste e, ao mesmo tempo, estaremos contribuindo para a produção do conhecimento sobre gênero, bem como estamos demarcando sua importância para a formação do/a pesquisador/a em educação.

Diversidades e desigualdades na pós-graduação em educação

As temáticas sobre, multiculturalismo, processos identitários, diversidades e desigualdades estão ganhando espaço nas pesquisas da Pós-graduação em Educação em todo o Brasil, com rupturas, contingências e deslocamentos que circulam e fazem se entrelaçar ideias e produções de diferentes pesquisadores (as) do Nordeste, bem como em outras fronteiras. Nessa perspectiva, o multiculturalismo é pensado aqui como o estudo dos processos culturais e seus efeitos significativos que se configuram nas relações sociais, decorrentes das diferenças relativas ao gênero, sexualidades, etnia, raça religião, classe, geração que diferenciam indivíduos e os grupos sociais (MOREIRA; CANDAU, 2010).

No campo da educação, o multiculturalismo, a cultura e a interculturalidade contribuem para refletirmos sobre os posicionamentos dos

agentes escolares e as instituições de ensino sobre as representações da diversidade e sobre como agir com as diferenças, visto que as práticas formativas devem levar em consideração as questões culturais da sociedade em que se inserem. A perspectiva da interculturalidade pode promover uma educação para o “reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAUI, 2010, p. 23). Para a autora, ao reconhecer o outro, os agentes escolares podem desenvolver um processo de “negociação”, no qual as relações de poder entre os indivíduos e os diversos grupos sociais favoreçam a construção de novas relações sócias em que as diferenças reconhecidas e incluídas. Assim, a interculturalidade é um processo dinâmico que se “constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre eles na sua diferença” (WALSH, 2001, p. 10). O fruto dessas relações seriam as estratégias de interação social dos agentes e a sociedade para a construção de uma nova realidade, mediada pela comunicação e pelas parcerias, ou seja, relação intrínseca entre o “eu” e os “outros”.

O mesmo acontece na pós-graduação, visto que no processo de interações e representações sociais dos agentes, relações de parcerias são construídas, testadas e reformuladas a partir das inter-relações humanas. Segundo Dubar (2005), as identidades dos/as docentes são construídas nos moldes da “continuidade” e “ruptura” das transações objetivas/subjetivas e externas/internas, ou seja, as identidades profissionais estão num processo de mudança a partir do movimento de “desestruturação/reestruturação”. Interessa-nos saber, através de um mapeamento da Pós-Graduação e Educação do Nordeste, como as diversidades e as diferenças foram se configurando no processo de implementação e desenvolvimento dos Cursos de Mestrados e Doutorados Acadêmicos e Mestrados Profissionais em Educação.

Para tanto, realizamos uma pesquisa quantitativa, na qual utilizamos as variáveis objetivas: a) Números de mestrados, mestrados/doutorados acadêmicos e mestrados profissionais da região Nordeste; b) Número de Núcleos de Pesquisa e Estudos de Gênero das regiões Nordeste e Norte. Como estratégia de coleta de dados, realizamos um levantamento de informações dos cursos de recomendados e reconhecido pela CAPES,

bem como do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste– FORPRED-NN, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, bem como através de coleta de dados nos sites dos Programas de Pós-Graduações em Educação do Norte e Nordeste. No quadro 01 fazemos um panorama da oferta dos cursos de pós-graduação em educação, por região, estado e instituição de ensino que oferecem cursos de Mestrado, Mestrado Profissional e Mestrado/Doutorado.

Quadro 1: Oferta de Cursos de Pós-graduação em Educação no Nordeste

ESTADO	IES	M	MP	M/D	TOTAL
Alagoas	Universidade Federal de Alagoas – UFAL			1	1
Bahia	Universidade Federal da Bahia – UFBA		1	1	2
	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB	1			1
	Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS	1			1
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB	1			1
	Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC	1			1
	Universidade do Estado da Bahia – UNEB		3	1	4
Ceará	Universidade Federal do Ceará – UFC			1	1
	Universidade Estadual do Ceará – UECE	1		1	2
Maranhão	Universidade Federal do Maranhão – UFMA	1			1
Paraíba	Universidade Federal da Paraíba – UFPB		1	1	2
	Universidade Estadual da Paraíba – UEPB		1		1

Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	1		1	2
	Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE	1	1		2
	Fundação Universidade de Pernambuco – FESP/UPE		1		1
Piauí	Universidade Federal do Piauí – UFPI			1	1
Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN			1	1
	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN	1			1
	Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN	1			1
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe – UFS			1	1
	Universidade Tiradentes – UNIT			1	1
Total		10	08	11	29

Fonte: CAPES, 2015. M – Mestrado, MP – Mestrado Profissional e M/D – Mestrados e doutorados.

Ao observarmos as informações coletadas, pode-se verificar a diversidade e desigualdade no que se refere à oferta de cursos de pós-graduação da região Nordeste. O Nordeste possui 29 cursos, distribuídos por universidades públicas federais, estaduais, institutos federais e uma universidade privada localizada em no estado de Sergipe. Desses 40 programas de pós-graduação em educação, apenas 13 ofertam os cursos de mestrado e doutorados acadêmicos, 11 situados na região Nordeste: UFAL, UFBA, UNEB, UFPI, UFC, UECE, UFPE, UFRN, UFPB UFS e UNIT.

Os dados inferem a necessidade de ampliação do desenvolvimento da interiorização da pós-graduação em educação. Também, faz-se necessário uma política de formação dos profissionais vinculados as instituições de ensino superior, para que esses ao retornarem as suas instituições de origem possam desenvolver grupos de pesquisas e elaborarem propostas de novos cursos para que se possa diminuir as desigualdades em relação às outras demais regiões, visto que dos 126 mestrados aca-

dêmicos, 66 doutorados e 33 mestrados profissionais reconhecidos pela CAPES, apenas 17 cursos de mestrados acadêmicos, 13 de doutorados e 10 mestrados profissionais perspectivamente, estão localizados nas regiões Norte e Nordeste.

Acreditamos que o início da inclusão da perspectiva de gênero na educação superior e nos Programas de Pós-graduação em Educação do Nordeste deu-se a partir da criação da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero-REDOR em 1992. A REDOR surgiu a partir de encontros de pesquisadoras feministas para articular e fortalecer os núcleos e grupos de pesquisas que desenvolviam estudos sobre mulheres e relações de gêneros nas universidades das regiões Norte e do Nordeste. Com a socialização dessas pesquisas a partir da realização de seus 18 encontros em diversas universidades das duas regiões, com conferências, mesas-redondas e diversos grupos de trabalho, a produção do conhecimento vem se fortalecendo.

A manutenção da REDOR e os núcleos de pesquisa tem sido um desafio para os/as pesquisadores/as para da visibilidade as pesquisas desenvolvidas sobre gênero, a formação de novos/as pesquisadores/as nas instituições de ensino superior e a inserção de pesquisadores/as nos cursos de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado nas regiões norte e nordeste.

Quadro 2: Núcleos de Estudos e Pesquisa vinculados a REDOR do Nordeste

Estado	IES	Núcleos de Pesquisa	Nº de Pesquisadores/as
Alagoas	UFAL	Núcleo Temático Mulher e Cidadania – NTMC	11
Bahia	UFBA	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM	21
	UFBA	Núcleo de Estudos da Cultura e da Literatura Feminina – NECLIF	06
	UEFS	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações de Gênero – MULLIERIBUS	16

Ceará	UFC	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família – NEGIF	23
Maranhão	UFMA	Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Mulher, Cidadania e Relações de Gênero – NIEPEM	-
Paraíba	UFPB	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM	13
	UFCEG	Núcleo de Estudos da Mulher Sertaneja – NEMJ	-
	UFPB	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito – NEPGD	5
Pernambuco	UFPE	Família, Gênero e Sexualidade – FAGES	22
	UFRPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Mulher	-
	UFPE	Núcleo de Pesquisas em Gênero e Masculinidades - GEMA	25
	UFRPE	Núcleo de Pesquisa – Ação Mulher e Ciência – NPAMC	13
	UFRPE	Intitulo Papai	10
Piauí	UFPI	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero – NEPEM	61
Rio Grande do Norte	UFRN	Núcleo Nísia Floresta de Estudos e Pesquisa na Área da Mulher e Relações Sociais de Gênero – NEPAM	10
	UERN	Núcleo de Estudos sobre a Mulher Simone de Beauvoir – NEM	-
Sergipe	UFS	Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações de Gênero – NEPIMG	10
Total	12	18	246

Fonte: REDOR, 2014.

No quadro 2 expomos a localização os núcleos de estudos e pesquisas que discutem diretamente à mulher e as relações de gênero na região da Nordeste. Em 1981 foi fundado o primeiro núcleo de estudos e pesquisa na UFBA/Salvador, o NEIM. Uma década depois, 05 núcleos já haviam sido criados e os demais nos anos seguintes, bem como o REDOR criada em 1992. No decorrer de quase quatro décadas de pesquisa, os núcleos vinculados a REDOR, 18 na região Nordeste e 04 na região Norte, estão a desenvolver estudos e pesquisas em 16 instituições de ensino superior e institutos de pesquisa. Foi possível identificar parcialmente, o número de 246 pesquisadores/as vinculados a 14 núcleos do Nordeste a partir das informações contidas no site da REDOR. Isso pode fragilizar nossos argumentos, pelo fato de que 04 núcleos do Nordeste e 04 no Norte não disponibilizaram todas as informações sobre seus pesquisadores/as e sobre as pesquisas em desenvolvimento.

Cabe questionar após essa rápida contextualização porque ainda os estudos de gênero não avançaram na pós-graduação em educação na mesma intensidade que a disseminação dos núcleos no Nordeste, visto que no Norte ainda nem todos os estados possuem núcleos que desenvolvem pesquisas sobre as relações de gênero. Ainda seria preciso o desenvolvimento de novas pesquisas para encontrar os resultados mais próximos da realidade, mas pode-se discutir alguns indicadores que desfavorecem o desenvolvimento das pesquisas de gênero na pós-graduação em educação. O primeiro seria o fato de que a formação desses/as pesquisadores/as dos núcleos, em maioria é multidisciplinar (Educação, Sociologia, Antropologia, História, Saúde, Direito, Letras, etc.), isso faz com que esses/as pesquisadores/as se vinculem a programas de pós-graduação em várias áreas do conhecimento para desenvolverem suas atividades de ensino e pesquisas. O segundo está relacionado ao próprio processo lento de desenvolvimento da pós-graduação nessa região, como expomos nos quadros. Alguns programas de pós-graduação do Nordeste ainda não passaram pela primeira avaliação da comissão de área da CAPES, dificultando a inserção de pesquisadores/as que desenvolvem pesquisas de gênero e, conseqüentemente, a formação de novos/as pesquisadores/as. O terceiro está relacionado às políticas públicas de apoio aos núcleos, na medida em que algumas universidades

não colaboram amplamente com a manutenção dos núcleos, deixando a cargo do/a pesquisador/a a obrigação de arrecadar recursos a partir de editais de financiamento.

No que se refere às pesquisas desenvolvidas sobre gênero no campo da educação, realizamos uma busca no banco de dados no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq, onde se constatou a existência de mais de 50 grupos de pesquisas vinculados as instituições e aos programas de pós-graduação em educação do Nordeste, mas apenas 28 estão ligados a REDOR. Esses/as pesquisadores/as estão desenvolvendo pesquisas e orientações nas temáticas de gênero, corpo e sexualidades da graduação a pós-graduação, o que contribui para a disseminação e a produção do conhecimento na área, há medida em que a política de desenvolvimento da pós-graduação em educação do Nordeste avança.

Observa-se que a espaço de formação de pesquisadores tem se desenvolvido de forma paulatina. Nesse cenário, faz-se necessário pensarmos a formação do pesquisador a partir da inclusão do princípio da diversidade e da alteridade, na tentativa de contribuir na promoção da equidade nas relações interpessoais, diminuindo as desigualdades existentes na Pós-Graduação em Educação, nas universidades e na educação básica.

A partir de uma busca no banco de teses da Capes sobre tópicos relacionados a gênero e docência foi possível organizar as pesquisas nos seguintes aspectos: divisão sexual do trabalho; relações de gênero no ensino fundamental; feminização do magistério; o masculino nas ciências exatas e o feminino nas ciências humanas; sexualidade na escola. O desenvolvimento dessas pesquisas e seus principais resultados são importantes para o nosso debate. Apesar da diversidade de temáticas expostos neste levantamento exploratório realizado, há uma necessidade de analisar a introdução das abordagens sobre corpo, gênero, sexualidades e diversidade cultural na formação do professor e do pesquisador em educação, a fim de trazer para o debate acadêmico novas perspectivas teórico-práticas de análise.

A partir da análise das pesquisas brasileiras, em especial no Nordeste, foi possível perceber um processo de construção de novas identificações dos pesquisadores e profissionais da educação, bem como

constatar um número expressivo de textos que abordam as relações de gênero no campo da educação. Verificou-se também a necessidade de intensificar a análise das relações de gênero no trabalho docente superior, especialmente pelo fato de que essa etapa é que se desenvolve a formação inicial do professor, continuando na pós-graduação.

Particularmente, em Sergipe, a formação do pesquisador em educação é ofertada pela Universidade Federal de Sergipe e pela Universidade Tiradentes. Contudo para esse texto vamos discutir sobre a produção do conhecimento na temática de gênero e na formação de novos pesquisadores durante seus 20 anos de atuação. Abaixo, segue um resumo das dissertações e teses encontradas na Biblioteca do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal de Sergipe. Conforme levantamento feito, nos últimos 09 anos, poucas pesquisas de mestrado e doutorado investigaram a temática da diversidade de gênero e sexual no campo da educação. Isso pode ser um reflexo da pouca evidência dessas temáticas na formação do pesquisador em educação e, principalmente, na produção do conhecimento sergipano, visto que apenas 11 mestres e 04 doutoras em educação realizaram pesquisas sobre gênero e, especificamente 06 dissertações e 04 teses analisaram o campo da educação na perspectiva de gênero.

Considerações Finais

Infere-se a necessidade de ampliar as análises das representações sociais e de gênero nas relações do trabalho docente, compreendendo o meio acadêmico como um espaço interdisciplinar para a formação docente para a atuação em diversos espaços, principalmente, na educação básica. Com isso, alguns argumentos podem ser usados para justificar a inclusão das temáticas de gênero, corpo e sexualidades na pós-graduação em educação. O primeiro é que as representações dos corpos masculinos e femininos são questionadas com base nas questões coexistentes nas práticas sociais que influenciaram e influenciam a forma pela qual, homens e mulheres desenvolvem, representam ou reproduzem uma *Pedagogia do corpo*, onde historicamente, as mulheres foram pre-

judicadas a partir do estabelecimento de papéis e lugares para homens e mulheres no processo de socialização (DIAS, 2013), influenciando diretamente sua atuação no campo da educação.

O segundo argumento é que no processo educativo as pessoas são ensinadas a controlar a sexualidade, o desejo e a desenvolver papéis sociais ligados à masculinidade e à feminilidade, daí a tendência é que se reproduzam essas práticas simbólicas de controle, quando os professores desenvolvem suas aulas a partir de suas identificações sociais, em alguns casos, como se docentes e alunos não tivessem corpos, a fim de trabalhar apenas e puramente com a mente (HOOKS, 2010). O fato é que professores(as) aprendem a silenciar o desejo no processo pedagógico e reproduzem esse comportamento constantemente em sala de aula, transformando as *diferenças em desigualdades*, a partir do investimento no distanciamento da mente e corpo; quando normatiza a formação de homens e mulheres, quando desenvolve uma linguagem que padroniza masculinidades e feminilidades, quando nas situações diárias despreza as experiências e inter-relações de alunos e alunas e professores e professoras. Neste sentido, a incluir a perspectiva da diversidade na formação do professor pesquisador estaremos contribuindo para a conscientização dos profissionais da educação e contribuindo com o papel da Universidade de participar ativamente das relações sociais, na tentativa de diminuir as desigualdades.

O desenvolvimento da pós-graduação do Nordeste está dando abertura para a inserção de pesquisadores/as de gênero, mas a formação do/a pesquisador/a ainda é desigual na região, haja vista que 01 estado do Maranhão, ainda não possui nível de Doutorado, o que fragiliza a formação nessa região. Assim, espera-se que esse estudo contribua para despertar nos/as pesquisadores/as dessas regiões a vontade de olhar para “nossos mesmos”, discutir sobre nossas ações, nos projetos profissionais e, principalmente, nossa atuação política dentro dos espaços públicos.

Espera-se que esse texto impacte ou de alguma forma dê visibilidade as contribuições dos/as pesquisadores/as do Nordeste que desenvolvem pesquisas e conhecimento acadêmico sobre gênero, visto que ao mapear o desenvolvimento, a diversidade e as desigualdades na pós-gra-

duação em educação e a constituição dos núcleos de estudos e pesquisas integrantes da REDOR foi possível identificar a atuação de muitos/as pesquisadores/as sobre gênero estão interligados. Faz-se necessário salientar que com a falta de apoio institucional e o preconceito sofridos por muitos/as pesquisadores/as pelo fato de pesquisarem gênero na academia ainda impõem barreiras para o aumento da visibilidade aos estudos de gênero. Apesar desses aspectos desfavoráveis os/as pesquisadores/as ao inserirem-se nos programas de pós-graduação, eles/as desenvolvem uma postura militante para a sustentação dos núcleos e grupos de pesquisas para a produção e disseminação do conhecimento, bem como para o fortalecimento da formação de novos/as pesquisadores/as em nível de Doutorado para impactar também na educação básica.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e prática pedagógicas. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIAS, Alfrancio Ferreira. **Representações sociais de gênero no trabalho docente**: sentidos e significados atribuídos ao trabalho e a qualificação. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.

_____. Educando Corpos, produzindo diferenças: um debate sobre gênero nas práticas pedagógicas. **Revista TOMO**, n. 23, jul-dez, 2013c, pp. 237-257.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO,

Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade (org.). 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, He-loisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses:** o feminismo como crítica cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p.206-242.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 11. ed. Petrópolis(RJ): Vozes, 2010.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. **Formação do Pesquisador em Educação:** profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: EDUFAL, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e prática pedagógicas. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROSEMBERG, F. & PINTO, R. P. **A educação da mulher.** São Paulo: Nobel (Conselho Municipal da Condição Feminina), 1985.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Vol. 20, n. 2, jul/dez, 1995, p. 71-99.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins (org.). Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente. Araraquara/SP: Junqueira & Martin; Belo Horizonte/MG: FUNDEP, 2009.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación.** Peru: Ministerio de Educación, 2001.

UM DEBATE SOBRE O OLHAR DE GÊNERO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE BRASILEIRO

Diomar das Graças Motta

O debate é uma atividade complexa, mas prazerosa, que tem como significado precípuo, trocar idéias, conversar, discutir, em que cabe contestar, contender, questionar, espernear e até estrebuchar, no calor do seu desenvolvimento.

Nossa postura nesta troca de idéias é de complementaridade, mais compatível a um contexto de diversidade cultural, como é o brasileiro e, em especial, o nordestino. Com isto destacamos os dois subtítulos integrantes do texto, numa perspectiva em que chamamos atenção para os avanços dos estudos sobre a categoria e complementação de algumas informações registradas.

Primeiro Subtítulo: A abordagem de gênero na pós-graduação em educação

Nesta abordagem o autor discute algumas “concepções” sobre os

estudos de gênero, com “reflexo” nas Políticas de Desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação no Norte e Nordeste brasileiro, através do “conhecimento produzido” (Grifos nossos).

A concepção de gênero destacada na pós-graduação em educação, tem sido expressa no conhecimento produzido, através de temáticas como corpo, sexualidades, masculinidades, feminilidades, transsexualidade, raça e classe.

Nas aproximações com estas categorias os debates têm omitido o seu cerne. Pois a categoria gênero foi originada no movimento feminista, concebida na pós-graduação norte-americana, eminentemente branca, portanto de cunho acadêmico. Poucas produções aludem o fato de que seu início foi direcionado “à contestação da posição social das mulheres” e ao se expandir inclui “a formação das identidades sexuais e de gênero” (HALL, 1997, p.50).

Daí a transversalidade da categoria, nas produções oriundas da pós-graduação, em educação no contexto brasileiro do nordeste. Entretanto verificamos que a sua concepção é apenas tangenciada. Fato que o autor do texto alude, através dos estudos de Rosemberg e Pinto publicado em 1985; o de Teixeira publicado em 2009 e o de Louro em 2010. Depreende-se desta constatação, em três décadas, uma certa dificuldade, por parte destes pesquisadores e pesquisadoras na apropriação deste construto, devido a mesma ocorrer de modo superficial.

As contribuições de Judith Buther (2014) são desafiadoras, no que concerne à desconstrução da noção de gênero, encarada como determinista, naturalizada pelo binarismo de gênero (homem/mulher, masculino/feminino), o qual constitui elementos fundantes da sexualidade. Posição que precisa ser melhor olhada, além de buscar a compreensão de pesquisadores e pesquisadoras, no campo da educação, como demonstram nas abordagens que fazem da categoria em suas produções.

Com isto suas abordagens ao incidirem nas temáticas corpo, sexualidade e gênero, são de uma “mesmidade” ímpar. Haja vista a sustentação de suas análises, com a repetição de autores e poucas autoras. Esquecem que o debate sobre gênero, enquanto categoria de análise histórico-cultural, tem recebido contribuições de estudiosas feministas

de vários campos de conhecimento, tais como a história, a filosofia, a sociologia, a literatura, contribuindo para uma total omissão do debate que tem procurado expandir a noção de gênero.

As produções Scott precursora desta noção tem avançado no seu debate, através de títulos como *Cidade Paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem* (2002): *El eco da fantasia: La historia y a construcción de La identidade* (2009)

Ademais o olhar nestas análises, incidem majoritariamente em autores e autoras estadunidenses e europeus. Os latino-americanos e africanos não são contemplados nestes debates. Constatação que pouco contribui para produções fecundas e com múltiplos olhares. Ainda que o autor do texto em questão, registre a importância da temática na formação desses pesquisadores (as), a sua contribuição tem se revelado tímida para o Desenvolvimento da Pós-graduação em Educação na Educação do Nordeste, impedindo uma demarcação a contento, a partir da narrativa acadêmica.

Segundo Subtítulo: Diversidade e desigualdades na pós graduação em educação

Professor Alfrancio, neste item, destaca a inserção das temáticas sobre o multiculturalismo, processos identitários, diversidades e desigualdade, nas pesquisas da Pós-graduação em Educação em todo o Brasil. As produções do Nordeste não tem de ausentado dessas temáticas, impedidas pela diversidade dos seus agentes escolares, com suas especificidades culturais, o que exige práticas educativas, que contemplem as diferenças, para as quais impõe-se a necessidade de reconhecimento do valor de modos de vida diversos.

A exemplo da representação aceitável e propalada do “cabra-macho”, em detrimento do preconceito com o homossexual na sociedade nordestina, cuja relação não escapa das formas de discriminação e das desvantagens infligidas a seu grupo. Quando a relação entre esses indivíduos deveria propiciar interações sociais, com sentido na sua diferença.

Convém ressaltar que os níveis de participação e envolvimento desses grupos, ainda coincidem com a diferença de classe, de gênero e de etnicidade. Cabendo a observação de que “as diferenças são diferentes entre si: algumas precisam ser valorizadas outras precisam ser abolidas” (FRASER, 1997).

Evidências que devem integrar as pesquisas da Pós-graduação em Educação, a fim de que as identidades profissionais dos agentes sejam compreendidas e suas práticas melhor desenvolvidas, numa perspectiva de desestruturação e reestruturação das interações sociais.

Para o entendimento dessas interações, o autor do texto procurou eleger duas variáveis objetivas, constituídas pelo quantitativo de cursos de pós-graduação nas modalidades mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado; e núcleos de pesquisa e estudos de gênero da região nordeste.

Os locais de coleta destes dados foram a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); o FORPRED-NN (Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós Graduação em Educação do Norte e Nordeste); a ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação); e os *Sites* dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste.

O quadro 1, apresenta os dados concernentes a localização geográfica das instituições que oferecem a pós-graduação em educação e o quantitativo dos seus cursos. O autor ao proceder a sua análise afirma que há diversidade e desigualdade na oferta dos cursos listados, em relação as outras regiões, pois os mesmos correspondem a 15% de todos os cursos de pós-graduação em educação, existentes no Brasil. Em conformidade com os dados da CAPES, o Norte e o Nordeste contam com 13% dos mestrados acadêmicos, 30% dos mestrados profissionais e 19,6% dos doutorados em educação. Quantitativos pouco expressivos, em relação as demais regiões brasileiras, apesar da omissão de dados em relação as mesmas.

Evidência que o autor do texto infere haver a necessidade de ampliação do desenvolvimento da interiorização da pós-graduação em educação; bem como uma política de formação dos profissionais vinculados às instituições de educação superior, cujo retorno de seus cursos possam

favorecer a criação de grupos de pesquisas com propostas inovadoras, contendo novas temáticas e novos objetos, dentre estes a contemplação das relações de gênero.

De acordo com o Prof. Alfrancio, a perspectiva de gênero deve ter tido sua inclusão nas produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Nordeste, com o surgimento da REDOR (Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero), em 1992.

De fato a REDOR contribuiu para o fortalecimento dos Núcleos de Estudo e pesquisa sobre a mulher e relações de gênero e com eles a disseminação da temática, não só na Pós-graduação em Educação, mas em outros campos de saber.

Os Núcleos antecedem a REDOR em uma década, sendo pioneiro o NEIM (Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher), vinculado a Universidade Federal da Bahia, implantado em 1981.

Apesar da longevidade desses grupos o texto, ora em debate questiona acerca do pouco avanço dos estudos sobre as relações de gênero na pós-graduação em educação.

Em nosso caso, o maranhense, estes estudos se vincularam inicialmente nas áreas de saúde e serviço social. Na primeira, a prevalência era o aborto e as doenças tipicamente femininas; na outra área a centralidade era a questão da terra, a violência doméstica e o trabalho. Estas abordagens iniciam na década de 1980, porém, só a partir dos anos 2000, que inicia o debate com a questão de gênero no campo da educação, ainda que a pós-graduação em educação já havia sido criada desde 1988. Até 2014 mais de 20 dissertações sobre gênero já haviam sido apresentadas no Mestrado Acadêmico.

As desigualdades na produção sobre gênero e educação estão presentes na REDOR, o que talvez contribua, em parte, no questionamento sobre o seu pouco avanço. Durante os dezoitos encontros realizados, a partir de 1993 até hoje, nunca elegeu como tema central Gênero e Educação (FERREIRA, 2012). O campo educacional foi silenciado e o GT em educação sobreviveu timidamente, concentrando poucas comunicações.

Paralelamente o autor aponta outros indicadores como desfavoráveis ao desenvolvimento das pesquisas, de gêneros na pós-graduação em educação tais como:

- a) Formação multidisciplinar dos pesquisadores (as) dos Núcleos de pesquisa
- b) Processo lento de desenvolvimento da pós-graduação na região, em que a avaliação de alguns Programas se defrontam com filigramas exigidas pela CAPES de forma desigual
- c) Falta de apoio aos Núcleos na instituição de sua inserção

Em parte, concordamos com o autor. Entretanto os pesquisadores(as) tem procurado estratégias, tais como os 50 grupos de pesquisas que funcionam há décadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação. A exemplo o GEMGe (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero) vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, com funcionamento ininterrupto há quatorze anos; com produção de pesquisas com a centralidade nas relações de gênero no contexto Educacional; promoção de eventos, como EMEMCE (Encontro Maranhense abre Educação, Mulheres e Relações de Gênero no Cotidiano Escolar) em sua sexta edição e as duas últimas de caráter internacional. Atualmente se expandiu para o interior do Estado. O grupo de pesquisa foi sediado no município de Grajaú, localizado no sertão, mais precisamente no centro-sul maranhense.

Considerações

As apresentadas no texto do Prof. Alfrancio procedem, mas carecem de aprofundamento, sobretudo nas ações dos grupos de pesquisa, onde a ampliação das análises das representações sociais e de gênero no espaço educacional, tem ocorrido. O GEMGe em seu terceiro evento elegeu como tema central: Masculinidades nas Relações de Gênero, enfatizando as hegemônicas e as subalternas. Foram mais de 20 comunicações ao lado de mesas redondas e conferências.

A institucionalização da pós-graduação em educação, somente

pela via do curso de doutorado, em um único estudo do Nordeste como causador de fragilidade da formação de pesquisadores e pesquisadoras na região, parece precipitada pelo desconhecimento das causas. Estas se iniciam com a prevalência das instituições privadas, logo das públicas, acentuado a desigualdade, em favor de interesses outros, que precisam ser descritos ou explicados.

Só assim a formação de pesquisadores e pesquisadoras, com o olhar nas relações de gênero possa ser justa e cidadã, na região Nordeste.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. Feminismo como provocação. Revista CULT. São Paulo, n 185, 2014.

DIAS, Ferreira Alfrancio. Um olhar de gênero sobre o desenvolvimento da pós-graduação em educação do Nordeste. Teresina – PI: Trabalho apresentado no XXIII EPENN, 2016.

FERREIRA, Maria Mary (org.). **Conhecimento feminista e relações de gênero no Norte e Nordeste brasileiro**. São Luís: REDOR, NIEPEM, 2012.

FRAZER, Nancy. **Justice interruptus**: critical reflections on the “postsocialist” condition. Nova York. Routle, 1997.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DPVA Ed. 1997.

SCOTT, Juan W. **A cidadã paradoxal** – as feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.

__ El eco de fantasia: La historia y La construcción de La identidad. In: **Critical Inquiry**: Universidad de Chigao: Vol 27, n 2, 2009, p. 284 a 304.

SOBRE OS AUTORES

Adauto Lopes da Silva Filho

Doutor em Educação, Mestre e Licenciada em Filosofia, Graduada em Serviço Social. Atualmente é Professor Adjunto III do ICA/UFC, Curso de Filosofia. Membro do Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Líder do Grupo de Pesquisa: “Teoria Crítica e Educação” e Membro do Grupo de Pesquisa “Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana”. E-mail: adautoufcfilosofia@gmail.com

Adriana Valéria Santos Diniz

Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba, desde janeiro de 2012, do Centro de Educação, da área de Gestão Educacional; Vice-Coordenadora do Mestrado Profissional em Políticas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPPGAV e professora/pesquisadora do Mestrado Profissional em Gestão das Organizações Aprendentes – MP-GOA. Assessora de Graduação do Centro de Educação. Foi Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2010-2011). Doutora em Educação (Universidade de Valência/ Espanha, reconhecido no Brasil pela UFC, 2011), com menção de Doutorado Europeu. Graduação em Pedagogia (UFPB, 1994) e em Ciências Contábeis (UNIPB, 1990). Especialização em Pesquisa Educacional (UFPB, 1994) e em Direitos da Criança (UV / UNESCO, 2007). No âmbito da educação básica, exerceu diversos cargos: Secretária Adjunta de Educação e Cultura do Estado do RN (2011), Secretária Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa (2003 - 2004), Presidente NE da UNDIME (2003

- 2004). Atuou em Conselhos: Conselho Estadual do FUNDEB do RN (2011), Conselho Estadual da Educação da PB (2003 - 2006), Conselho Municipal de Educação (1998 - 2002), Conselho Estadual do FUNDEF da PB (2004 - 2005), Conselho Municipal do FUNDEF (1999 - 2000). Atuação em ONG de âmbito latino-americano (SLA MIEC - JECI), com sede em Quito - Equador, entre 1995 - 1997, na área de educação para a cidadania. Atuação na alfabetização de adultos, no Projeto Escola Zé Peão (UFPB e Sintricom), no período de 1991 a 1995. Temas principais de estudo e pesquisa: gestão da educação pública, ensino superior, educação de jovens e adultos, aprendizagem ao longo da vida e teoria da biograficidade.

Alfrâncio Ferreira Dias

Doutor em Sociologia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Sergipe. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEPIMG/UFS). E-mail: diasalfrancio@hotmail.com

Ana Lúcia Félix dos Santos

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (1989), Especialização em Educação Física Escolar pela ESEF/UPE (1999), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e Doutorado em Educação pela UFPE (2008). Atualmente é professora Adjunto 3 da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação. Também é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, vinculada à Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. Atualmente exerce a função de Vice-Diretora do Centro de Educação-UFPE. Tem experiência na área de Educação e da Educação Física, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, planejamento e gestão da educação, avaliação educacional e avaliação da aprendizagem.

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Graduação em Psicologia pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (1990), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1998) e Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2004). Professora associada III da Universidade Federal do Piauí, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora da base de pesquisa Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva NEESPI. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial. Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade da UFPI.

Anderson de Alencar Menezes

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Portugal). Professor e Pesquisador do PPGE/CEDU/UFAL. Membro do grupo de Pesquisa Filosofia e Educação e Ensino de Filosofia (Ufal) e membro do Grupo de Pesquisa – Filosofar e Ensinar a Filosofar da Ufpe

Antônia Edna Brito

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1983). Especialista em Alfabetização e Planejamento Educacional (UFPI). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003). Professora da Universidade Federal do Piauí, Classe Professor Associado, Nível I. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Experiência docente na Educação Infantil, na alfabetização, no Ensino Fundamental e Ensino Médio (Educação Básica). Membro da CPA/UFPI e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia (NUPPEd). Coordenadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/UFPI. Temas de interesse: Formação de professores, Prática pedagógica, Saberes Docentes, Alfabetização e Narratividade.

Bruna Rodrigues da Silva Neres

Graduada em Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí (2011); pós-graduada com mestrado em Letras pela Universidade Fede-

ral do Piauí (2015) e com especialização *lato sensu* em Libras pela Universidade Estadual do Piauí (2015). Tem atuado profissionalmente na área de alfabetização de crianças e no ensino de libras. Foi professora do Parfor - Uespi (2016) da disciplina de Libras e atualmente é professora substituta da UFPI; já atuou como professora formadora de Libras no curso de Inglês do Núcleo de Ensino a Distância – UESPI - e orientadora de TCC da Especialização em Estudos Linguísticos e Literários- UESPI.

Cristiane Azevedo dos Santos Pessoa

Autora do trabalho encomendado do GT19, Educação Matemática:
Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
cristianepessoa74@gmail.com

Cristiane de Sousa Moura Teixeira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2014); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2009); Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1999). Atualmente é Professora Assistente I da Universidade Federal do Piauí no Campus de Teresina (PI), membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH). Tem experiência na área de Educação, atuando, principalmente, como professora e como coordenadora pedagógica na Educação Básica. Investiga os seguintes temas: Coordenador pedagógico, identidade profissional, sentidos e significados da atividade docente a partir dos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica e, de modo particular, a partir da Teoria de Rubinstein.

Dante Henrique Moura

É Técnico em Eletrotécnica pela Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1979), possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1986) e doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madri (2003). É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande

do Norte (IFRN) desde 1986, onde leciona disciplinas do núcleo Formação Pedagógica nas licenciaturas oferecidas pela Instituição. De 2010 a 2012 coordenou o processo de elaboração da proposta de criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN - mestrado acadêmico ? (PPGEP), o qual foi aprovado pela CAPES em 2012. A partir de 2013 assumiu a coordenação desse Programa. Tem experiência na área de administração educacional, sendo que no IFRN já exerceu, dentre outras funções, a de Diretor de Recursos Humanos (1991-1995), a de Vice-Diretor Geral (1996-1998) e a de Diretor de Ensino (2004-2005). Coordenou a elaboração de vários projetos institucionais, dentre eles o Redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico da Instituição (2004-2006). Participou (2005 a 2007) dos Grupos de Trabalho que elaboraram, no âmbito do MEC, os Documentos Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos ? PROEJA (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e do Ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio. A partir de 2010 passou a integrar o corpo docente do PPGEd/UFRN como professor Colaborador, onde é orientador de mestrado e de doutorado. É pesquisador em educação, atuando principalmente em Políticas Educacionais e Trabalho e Educação, com ênfase no campo da educação profissional e em sua integração com a educação básica e com a educação de jovens e adultos. É um dos fundadores do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) do IFRN, sendo atualmente seu coordenador. Atualmente integra o Comitê Científico da ANPEd, representando o GT09 (Trabalho e Educação) e coordena o FORPRED Nordeste.

Diomar das Graças Motta

Doutora em Educação pela UFF, Professora Associada II aposentada e Coordenadora do GEMGe do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA.

Domingos Leite Lima Filho

Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e Pós-Doutorado na Facultad de Ciencias Sociales da Universidad de Salamanca (2009). É Professor do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, área de concentração tecnologia e sociedade (mestrado e doutorado), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Foi professor pesquisador visitante do Departamento de Sociología da Universidad de Salamanca, nos períodos 2008/2009 e 2000/2001. É Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET/UTFPR). É pesquisador do Grupo THESE ? Projetos Integrados em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF). Participa do GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Rede de Estudos do Trabalho (RET). Tem como interesses principais de pesquisa as seguintes temáticas: Estudos e pesquisas no campo das relações e interações entre trabalho, educação, tecnologia e cultura; Políticas para a educação profissional técnica e tecnológica, nos níveis médio e superior; Educação de jovens e adultos integrada à formação profissional; Transformações do mundo do trabalho e a produção e apropriação do conhecimento científico e tecnológico pelos trabalhadores. Foi Coordenador Geral do Projeto de Pesquisa "Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná", financiado pelo MEC-CAPES/SETEC, período 2007-2011. Autor e co-autor de vários livros e artigos em periódicos nacionais e estrangeiros, destacando-se: *Identities e diversidade cultural: etnia e gênero* (Avant Garde, 2014); *Tecnologia, trabalho docente e educação* (Ed. IFPR, 2014); *Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno V : organização e gestão democrática da escola* (MEC, 2013); *Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa* (Ed. UTFPR, 2012), *Trabalho e Formação Humana: o papel dos intelectuais e da educação* (Ed. UTFPR, 2011); *Tecnologia e Trabalho: desafios na construção da interdisciplinaridade* (SINDUTFPR, 2011); *Trabalho, Educação e Tecnologia: alguns de seus enlaces* (Ed. UTFPR, 2010); *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (Artmed, 2009).

Edmilson Menezes Santos

Possui pós-doutorado em História da Filosofia Moderna pela Université de Paris I / Panthéon – Sorbonne. É doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio doutoral na Université Catholique de Louvain. Professor associado do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Sergipe, é pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da História e Modernidade, nesta mesma universidade. Ainda nesta instituição, é membro do quadro docente do Mestrado em Filosofia e do Mestrado e Doutorado em Educação. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia da História, trabalhando principalmente com os seguintes temas e autores: Kant, Voltaire, Filosofia da Aufklärung, Projeto pedagógico moderno e Modernidade Filosófica.

Eliana de Sousa Alencar Marques

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professora adjunta do Curso de Pedagogia no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino na Universidade Federal do Piauí. É vice-coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Desenvolve estudos e pesquisas em educação a partir do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica com as seguintes temáticas: práticas educativas, formação de professores, trabalho docente e subjetividade; atividade de ensino e aprendizagem.

Fátima Maria Nobre Lopes

Doutora em Educação, Mestre, Especialista e Licenciada em Filosofia, Graduada em Serviço Social. Atualmente é Professora Adjunta III da FACED/UFC, Departamento de Fundamentos da Educação e Membro Efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação e em Filosofia da UFC. Editora-Chefe da Revista Educação em Debate da FACED/UFC. Líder dos Grupos de Pesquisa: “Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana” e do “Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Filosofia” – GEPEFI. E-mail: fatimanobreufc@gmail.com

Francilene Brito da Silva

Professora do Departamento de Artes da UFPI. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Francis Musa Boakari

Professor do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Estuda a afrodescendência e as educações, como também, as epistemologias e os racismos em sociedades contemporâneas. Coordena o Núcleo de Pesquisa e Estudos RODA GRIÔ-GEAfró: gênero, educação e afrodescendência.

Francisco Antonio Machado Araujo

Doutorando em Educação (UFPI), Mestre em Educação (UFPI), Licenciado em História (UESPI), Graduado em Pedagogia (ISEPRO), Especialista em História das Culturas Afro-Brasileiras (FTC). Professor de História da Rede Privada e Substituto do Curso de História da UFPI. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica - NEPSH. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7901115696539402>.

Parnaíba - Piauí- Brasil, E-mail: chiquinhophb@gmail.com

Iveuta Abreu Lopes

Doutora em Letras – área de concentração em Linguística –, pela Universidade Federal de Pernambuco; Mestre em Linguística, pela Universidade de Brasília; Graduada em Letras pela Universidade Federal do Piauí; Estágio Pós-Doutoral – Linguística –, com pesquisas em leitura, pela Universidade de Brasília; Professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Piauí; Professora do Mestrado Acadêmico de Letras - área de concentração em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal do Piauí; Desenvolve pesquisas nas áreas de Sociolinguística, Letramento e Ensino de Língua Portuguesa, áreas nas quais vem publicando livros e artigos científicos e vem orientando trabalhos como dissertações de mestrado; integra

núcleos e grupos de estudos: Núcleo de Estudos Linguísticos (NUCEL/UESPI) e grupo de Linguagem, Escola e Sociedade (LES/UFPI).

Josania Lima Portela Carvalhêdo

Graduada em PEDAGOGIA pela Universidade Federal do Piauí (1990), MESTRADO EM EDUCAÇÃO pela Universidade Federal do Ceará (2000) e DOUTORADO EM EDUCAÇÃO pela Universidade Federal do Ceará (2005). Desde 17/10/1995 é professora da Universidade Federal do Piauí, do Centro de Ciências da Educação - Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/DMTE - e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd. Estuda os seguintes temas: FORMAÇÃO, TRABALHO DOCENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, GESTÃO ESCOLAR, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA. Possui experiência na área da Educação Básica e Superior, na docência, supervisão escolar e gestão.

José Deribaldo Gomes dos Santos

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/2001), especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/2003), mestrado em Políticas Públicas e Sociedade (UECE/2005), em 2006 fez estágio doutoral na Universidade do Porto (UP), e em 2009 concluiu o doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Concluiu, em 2015, estágio pós-doutoral em Estética na Universidad Complutense de Madrid (UCM) com bolsa da CAPES. É Professor Adjunto da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC-UECE), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) e no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). É pesquisador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO-UECE) e do Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (Lapps-UECE). Desenvolve pesquisas nas áreas de Trabalho e Educação e Estética Marxista. Atua, principalmente, no exame da Educação Profissional e na Formação de Professores. Lidera o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES).

José Ernandi Mendes

É professor adjunto M da Universidade Estadual do Ceará (UECE) na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Integra corpo docente do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da UECE. Possui graduação em Pedagogia (1988), Mestrado em Educação (1994) e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2005). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em trabalho docente e política educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho docente; profissão professor; estado, escola e práxis; currículo, prática e formação docentes; educação fundamental e movimentos sociais. Tem ministrado disciplinas de Sociologia da Educação, Teorias e Práticas de Currículo e Projetos de Monografia na graduação. No MAIE leciona, em conjunto com outros professores, as disciplinas: Estado, Sociedade e Educação; Educação Brasileira; Teorias da Educação. Coordenou projeto de extensão do PRONERA/UECE sobre a formação de educadores para as áreas de assentamento de reforma agrária do Ceará, no período de 2005 a 2010. Presidiu a comissão de elaboração da proposta aprovada do MAIE. Coursou pós-doutorado em sociologia da educação na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) em Paris, sob a orientação do Prof. Michael Löwy, no período de agosto de 2012 a agosto de 2013.

José Mateus Nascimento

Pedagogo, possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, História Social da Infância e passa a atuar em pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas e a formação docente no NUPED (Núcleo de Pesquisa em Educação) do IFRN - Campus Natal Central. É Vice-Coordenador do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. Cooperar com o Grupo de Estudos Fundamentos da Educação e Práticas Culturais (CE -UFRN), também colabora como vice-líder do GEPeeeS - Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Etnias e Economia Solidária (UFPB - CCAE - Campus IV) e é líder do NEGêDi - Núcleo de Estudos sobre

Educação, Gênero e Diversidade (Diac/IFRN-CNAT).

Currículo Lattes: Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/9176401714554967>

Luciene Maria da Silva

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (1981), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (1990) e doutorado em Educação: História Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP(2004). Atualmente é professora titular da Universidade do Estado da Bahia atuando na graduação e no Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). Tem experiência na área de Educação e pesquisa principalmente os seguintes temas: filosofia e educação, educação especial, preconceito e inclusão. Associada da Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Inclusión Educativa y Social (RIIE), UNAM, México.

Luís Carlos Sales

Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Piauí (1981), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1999). Atualmente é professor Titular da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, representações sociais, financiamento da educação, política educacional e formação de professores.

Luiz Gonzaga Gonçalves

Possui graduação em Filosofia e em Pedagogia pela UNISAL, Unidade do Vale do Paraíba (1977), formação incompleta em Teologia (dois anos) pelo ITESP (1979-80), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2003), pós-doutorado em Educação pela UNISINOS. Atualmente é Professor Associado, da Universidade Federal da

Paraíba. Na graduação tem se dedicado ao ensino de Filosofia da Educação, Epistemologia da Educação, Fundamentos Antropo-filosóficos da educação. Na pós-graduação em educação tem se dedicado aos estudos no campo da educação popular, da educação de jovens e adultos, dos saberes populares e da aprendizagem para além do espaço escolar.

Marcio Adriano de Azevedo

Pós-Doutor em Sociologia da Educação pela Universidade do Minho/Portugal. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Mestrado em Educação (UFRN); Especialista em Processos Educacionais (UFRN) e graduado em Pedagogia (UFRN). É professor no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Atua na área de políticas de educação profissional e formação docente; e desenvolve estudos e pesquisas sobre avaliação de políticas públicas, Educação profissional, Educação do Campo, Educação Quilombola e Indígena e Educação de Jovens e Adultos. Membro de Associações acadêmico-científicas brasileiras, como a ANPED, a ANPAE e a Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação, e de associações internacionais, como a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e da Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-europe). Líder do Núcleo de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão Social - NUPEADIS. Membro do Observatório da Diversidade do Campus Canguaretama do IFRN. Atualmente exerce a função de Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação do IFRN.

Marcos Antônio Leandro Barzano

Professor do Departamento de Educação. Professor do Mestrado em Educação (UEFS) e Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS). Coordenador do GT 22 – Educação Ambiental da ANPEd. marco.barzano@gmail.com

Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí, graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Associada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Ciências da Educação/UFPI, Professora emérita da Universidade Federal do Piauí e atualmente atua como docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI, nos cursos de Mestrado e Doutorado, tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação de professores, atuando principalmente nos seguintes campos: formação de professores inicial e continuada, didática, docência superior, desenvolvimento profissional docente, com base na pesquisa narrativa, na (auto)biografia e na etnografia. Integra o Grupo de Pesquisa NUPPED (Núcleo de Pesquisa em Formação e Profissionalização em Pedagogia). Editora Adjunta da Revista Linguagens, Educação e Sociedade. Membro da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Docência na Educação Superior (RIDES). Membro do BIOgraph (Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Membro da AFIRSE (Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação)

Maria da Salete Barboza de Farias

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (1978), graduação em Licenciatura Plena em Psicologia pela UFPB (1982), Formação de Psicólogo pela UFPB (1983); especialização em Pesquisa Educacional (1987), mestrado em Educação pela UFPB (1994) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2006). Atualmente é professora da Universidade Federal da Paraíba com atuação na graduação e na pós-graduação. É coordenadora do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPP-GAV/UFPB). Professora colaboradora do Mestrado Profissional em Gestão das Organizações Aprendentes – MPMGOA. Tem experiência na área de Educação Básica e Superior, atuando nos seguintes temas: políticas

educacionais (Ed.Básica e Superior); acesso e permanência; gestão educacional; formação e trabalho docente. Integra o Grupo de Estudos em Educação Superior e Sociedade (GEES), o Programa Observatório da Educação - OBEDUC/CAPES e a Rede Universitas/BR. Foi vice-presidente da ANPAE- Regional Nordeste (2011-2015); é membro do comitê científico da AFIRSE - Secção brasileira e sócia da ANPED e SBPC.

Maria das Dores Mendes Segundo

Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Ceará (1982); Mestre em Economia Rural pela Universidade Federal do Ceará (1998) e Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2005). Pós-Doutoranda pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a supervisão do Professor Dr. José Francisco de Melo Neto (2014-2015). Atualmente é Coordenadora e Professora do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). Professora Associado da Universidade Estadual do Ceará (UECE) - Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE; Professora Colaboradora do Programa de Pós Graduação de Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC); Líder do grupo de pesquisa Ontologia Marxiana e Educação e pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO)/UECE. Editora da Revista Eletrônica Arma da Crítica (ISSN 19844735) Fortaleza/Ce. Tem experiência na área de Economia e Educação, com ênfase na ontologia marxiana, atuando principalmente nos seguintes temas: economia da educação, políticas educacionais, financiamento da educação básica e formação de professores.

Maria Inez da Silva de Souza Carvalho

Licenciada e bacharel em Geografia pela Universidade de São Paulo (1974) e, mestre (1997) e doutora (2001) em Educação, pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente Professora associada da FAGED/UFBA foi, no início de carreira, professora de geografia do ensino básico em 3 estados do país - São Paulo, Minas Gerais e Bahia. Membro

do Conselho editorial da Revista *Entreideias: educação, cultura e sociedade*. Tem como campo de estudo além do ensino de geografia, a teoria curricular. Como estudiosa de currículo coordena o Projeto Irecê, que iniciou com curso de Licenciatura em Pedagogia para os professores deste município baiano e, hoje, no campo de pós-graduação oferece especialização em Currículo Escolar e o Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas do qual foi coordenadora por dois mandatos. O projeto de ensino, pesquisa e extensão, experiencia novo desenho curricular embasado dos princípios da complexidade em rede, tecnológica ou não. O campo de ensino do projeto é hoje campo de inúmeras pesquisas e projetos de extensão, vinculados ao grupo de pesquisa (certificado no diretório de grupos de pesquisa do CNPQ) FEP do qual é líder. Autora dos livros *Fim de Século: a escola e a geografia* e *O que vamos guardar de nós?* Atualmente realiza estudos pós-doutorais na Universidade do Minho-Portugal.

Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/7595723801440982>

Maria Marina Dias Cavalcante

Doutora e Mestre em Educação Brasileira Licenciada em Pedagogia. Atualmente é Professora Associada - O do CED/UECE Curso de Pedagogia. Membro Efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Membro dos Grupos: “Estudo e Pesquisa em Formação do Educador - GEPEFE/FE/USP e “Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana”. Coordenadora do Grupo de Estudos dos seguintes temas: Pedagogia, Professor, Escola, Meio Ambiente. E-mail: maria.marina@uece.br

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Professora Associada da Universidade Federal da Bahia, nessa mesma universidade construiu sua formação profissional, primeiramente com a graduação em Pedagogia (1979), depois mestrado em Educação (1994) e doutorado em Educação (2004). A atuação profissional teve início como professora do então 1º grau, com respaldo do Curso Normal

(1971). Com incursões na área de Recursos Humanos nos anos 1980, a ênfase foi para a atividade docente, na esfera privada e prioritariamente na esfera pública, nos diversos níveis de ensino. Atualmente são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e nos programas de Mestrado e doutorado acadêmico em Educação e Mestrado Profissional em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas na Faculdade de Educação da UFBA. Líder do Grupo de pesquisa FEP – Formação em exercício de professores, com pesquisas e publicações sobre currículo, formação de professores, formação de professores em exercício, narrativas (auto)biográficas, pedagogia e mestrado profissional. Coordenadora atual do Mestrado Profissional em Educação da UFBA.

Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/8225219862346307>

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Tem pós-doutorado (2011), doutorado (2004) e mestrado (1997) em Educação, com área de concentração em Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora-pesquisadora da Universidade Federal do Piauí, na categoria associado, lotada no Departamento de Fundamentos da Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação no Centro de Ciências da Educação, atuando na área de Educação, em especial com a Psicologia da Educação. Tem estudado e publicado sobre temáticas relativas à dimensão subjetiva da educação, como: os processos constitutivos da (trans)formação humana, os processos de construção da identidade do educador, os processos de produção de significados e sentidos da profissão docente, notadamente da formação e atividade docente, tendo como fundamentação teórico-metodológica o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica.

Marlúcia Menezes Paiva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutorado em

educação na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* e na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, história da educação, história da igreja.

Marta Maria Azevedo Queiroz

Professora da Universidade Federal do Piauí do Centro de Ciências da Educação, do curso de Pedagogia (Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino) e do Mestrado em Comunicação Social (Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social). É vice-coordenadora do Núcleo de estudos, pesquisa e extensão sobre infância e educação da criança - NEPEIEC. Possui Doutorado em Comunicação Social pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí, Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí. Linhas de trabalho: Educação, Comunicação, Criança/Infância.

Olívia Morais de Medeiros Neta

Possui graduação em História (Licenciatura e Bacharelado), mestrado em História e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. É sócia da ANPUH, da SBHE e da ANPED. Editora da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (ISSN 1983-0408). Tem experiência na área de História, com ênfase em história da educação, história e espaços, historiografia e ensino de história.

Raimunda Nonata da Silva Machado

Docente do Departamento de Educação II do Curso de Pedagogia e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA.

Rosângela da Luz Matos

Graduação em Psicologia PUCRS (1992), Licenciatura em Psicologia UFRGS (1998), mestrado em Psicologia Social e Institucional UFRGS (2001) e Doutorado em Sociologia UFC (2008). Pós Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade UFBA (2012). Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação - GESTEC/UNEB. Temáticas de estudo: Educação em Saúde, Educação, Letramento e História Cultural, Ensino Superior, Juventude, Trabalho.

Rosiléia Oliveira de Almeida

Coordenadora do curso de Licenciatura em Ciências Naturais. Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências

Departamento de Educação II - Faculdade de Educação

Universidade Federal da Bahia rosileiaoalmeida@hotmail.com

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (1981), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2006). Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará -UECE, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, em Limoeiro do Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e movimentos sociais, assentamentos rurais, educação de jovens e adultos, educação do campo e popular. Exerceu coordenação de Projeto de Escolarização no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA/UECE. Coordenadora do Laboratório de Estudos da Educação do Campo - LECAMPO. Com bolsa do CNPq, realizou estágio pós-doutoral na École des Hautes Études en Sciences Sociales- EHESS/Paris, com a supervisão do Prof. Michel Löwy (2012/2013).

Severino Bezerra da Silva

Possui Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1986), Mestrado em Sociologia Rural (Campina Grande) pela Universidade Federal da Paraíba (1994) e Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). É Professor Associado III da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Educação e Movimentos Sociais no Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Ensino de História, Assentamentos Rurais, Educação Popular e Educação do Campo. Foi coordenador do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) Saberes da Terra? no Estado da Paraíba. É coordenador do Curso de Aperfeiçoamento: Formação para professores que atuam com jovens e adultos no contexto prisional. Atualmente (15/05/2015) é coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB).

Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira

Professora Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI/IEUL - Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, pós-graduada em Políticas Públicas - UFPI e Marketing - UFPI; graduada em Pedagogia - UESPI. Professora efetiva da Universidade Federal do Piauí/UFPI, pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Centro de Ciências da Educação, com dedicação exclusiva. Atuou como pesquisadora na elaboração de conteúdo e coordenação de disciplina na Universidade Aberta do Piauí. Membro do Núcleo de Educação História e Memória (NEHME/UFPI)

Theresinha Guimarães Miranda

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador, Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1993), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1999) e pós-doutorado na Universidade de Umeå, na Suécia em 2013. Professora Associado aposentada, da Universidade Federal da Bahia, atuando na Pós-Graduação em educação;

líder do grupo de pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais, cadastrado no CNPq. Membro da Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE e do Conselho Editorial da Revista Brasileira de Educação Especial. Conselheira em exercício do Conselho Estadual de Educação do Governo do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial. Desenvolve e orienta pesquisas sobre inclusão escolar, tecnologia assistiva, políticas educacionais, prática pedagógica e formação do professor. Nessa área do conhecimento tem publicado artigos em periódicos e em anais de eventos e tem participado da organização de livros.

Em face da consideração de que a possibilidade não se transforma per se em nova realidade, reiteramos a necessidade de que a atividade coletiva dos seres humanos seja mediada pela intenção de transformar a realidade. Para nós, essa intenção, amálgama de cognição e de volição, mediante as condições reais de existência, constituir-se-á movimento histórico-social objetivando-se em condições de transformação.

Os autores dos capítulos produzidos para este livro, os quais, em nosso entendimento, a partir da realidade, discutem sobre os múltiplos objetos, processos e situações constitutivas da própria realidade e, também, das possibilidades da produção do conhecimento no Nordeste no âmbito da pós-graduação em Educação, são pesquisadores que atuam sócio-historicamente e que se dispuseram a desvelar o caráter, também sócio-histórico, da produção de conhecimento no Nordeste, objetivando, assim, a promoção de práticas sociais favoráveis à transformação da realidade que eles têm investigado.

Por fim, ressaltamos que, no processo de produção dos seus textos, ao expressarem a compreensão que têm da produção de conhecimento no NE, os autores e as autoras o fizeram de acordo com seu pertencimento teórico e suas características pessoais de expressão escrita.



ISBN 978-85-509-0041-4



9 788550 900414