

ISSN 2358-4319 (online)



**educação e
emancipação**

v.14, n.1, jan./abr. 2021

Revista Educação e Emancipação

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

ISSN 2358-4319 (online)

São Luís, v. 14, n. 1, jan./abr. 2021

Revista Educação e Emancipação

Publicação Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor

Natalino Salgado Filho

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

Fernando Carvalho Silva

Diretor da Editora da Universidade Federal do Maranhão

Sanatiel de Jesus Pereira

Diretor do Centro de Ciências Sociais

Lindalva Martins Maia Maciel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Lucinete Marques Lima

Comitê Editorial Executivo

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Maria Alice Melo

Conselho Científico

Alberto Filipe Araújo - Universidade do Minho - Portugal

Ana Maria Iorio Dias - UFC

Andrés Palma Valenzuela - Universidad de Granada - Espanha

Antônio Joaquim Severino - USP

Antônio Cabral Neto - UFRN Betânia Leite Ramalho - UFRN

Célia Frazão Soares Linhares - UFF

Clermont Gauthier - Université Laval - Québecb - Canadá

Enéas Arraes Neto - UFC

Francisca das Chagas Silva Lima - UFMA

Ilma Vieira do Nascimento - UFMA

Janssen Felipe da Silva - UFPE

José Luis Canto Ramírez - Universidad Pedagógica Nacional.

Unidad 041, María Lavalle Urbina, Campeche - México

Lúcia Emilia Nuevo Barreto Bruno - USP

Luis Alcoforado, Universidade de Coimbra, Portugal

Marcelo Parreira do Amaral - Westfälische Wilhelms -

Universität Münster Institut für Erziehungswissenschaft

- Alemanha

Maria Eliete Santiago - UFPE

Maria Cecília Sanchez Teixeira - USP

Maria Eulina Pessoa de Carvalho - UFPB

Maria Isabel Ferraz Festas - Universidade de Coimbra - Portugal

Maria Helena Lopes Damião da Silva - Universidade de Coimbra - Portugal

Maria Nobre Damasceno - UFC

Maria Salete Barboza de Farias - UFPB

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho - UFMA

Valdelúcia Alves da Costa - UFF

Revisão de Linguagem

A revisão de linguagem dos artigos foi de responsabilidade de cada autor, por profissional especializado

Revisão de Normalização

Weltiene Sirlei Nogueira Santos

Bolsista

Weltiane Sirlei Nogueira Santos

Editoração Eletrônica

Ezequiel Antonio Silva Filho

Capa

Leandro Barroso Dias

Política Editorial

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

Revista Educação e Emancipação

Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências Sociais

Programa de Pós-Graduação em Educação

Avenida dos Portugueses, 1966 – Campus Dom Delgado

CEP 65.080-805 – São Luís/MA

Fones (98) 3272- 8660 / 3272-8689

E-mails: revistaeduc.emancipacao@ufma.br e/ou

revista.educacao.e.emancipacao@gmail.com

Indexadores e Base de Dados

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México)

Diadorim - <http://diadorim.ibict.br/handle/1/817> Latindex -

<http://www.latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=24521>

DOAJ - Directory of Open Access Journals

REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

Portais Especializados

Portal de Periódicos - Capes

Portal de Periódicos - SEER - Sistema Eletrônico de

Editoração de Periódicos IBICT

Portal de Periódicos Eletrônicos da UFMA

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

Periodicidade Quadrimestral.

Descrição baseada em: v.14, n.1 set./dez. 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v14n1>

ISSN 2358-4319 (online)

Continuação de Caderno de Pesquisa, publicado de 1999-2000 sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação.

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

CDD 370.5

CDU 37(05)

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

Sumário

Editorial	13
------------------------	----

Artigos

A gestão escolar democrática na perspectiva freireana	15
--	----

Antonio Amorim

Eliane Silva Souza

Os tempos de vida e os tempos da escola: tensões aliviadas pela flexibilidade dos cursos semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos	39
---	----

Humberto Vieira Farias

Eduardo Jorge Lopes da Silva

Timothy Denis Ireland

“Precisamos tratar da Alice” : Dificuldades na aprendizagem, da ritalina à literatura	65
--	----

Rafael Guimarães Tavares da Silva

Yasmine Martins Diniz

A teoria pós-colonialista em um referencial ao estágio na Educação Infantil	85
--	----

Claudionor Renato da Silva

Viviane Drumond

Relações étnico-raciais: o pensamento decolonial e a prática pedagógica para uma educação antirracista	115
---	-----

Daniele da Silva Costa

Rayanne Corrêa Pantoja

Waldir Ferreira de Abreu

Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: uma análise das contradições e fragilidades	139
Gabriel Paes Neto	
Alder de Sousa Dias	
Vanessa Costa do Espírito Santo	
Proinfância: oferta de uma educação com qualidade para a criança cidadã?	165
Nelcir Francisca da Silva	
Ilma Vieira do Nascimento	
Moradas do belo na educação	191
Lúcia Schneider Hardt	
Eleição para diretores e diretoras das escolas municipais de Ponta Grossa – Paraná: Análise da estratégia 19.2 do Plano Municipal de Educação	215
Kelly Letícia da Silva Sakata	
Elisângela Alves da Silva Scaff	
Serviços de proteção social básica como espaço de ação do pedagogo: educação para além dos muros escolares	237
Valdecir Soligo	
Pamela Anibal Dill	
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: o que os professores de ciências de Confresa sabem sobre o assunto?	265
Mara Maria Dutra	
Dalila Helena Silva	
A argumentação como prática discursiva: por uma abordagem <i>lato sensu</i> no ensino básico	295
Alcione Tereza Corbari	

A formação inicial dos professores de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) a partir do currículo: traços de uma ausência acerca da temática 'Mulheres' 319

Paulo Augusto Tamanini

Francisco Vieira da Silva

Gislânia Dias Soares

Educação emancipatória como pedra angular para promoção, proteção e valorização dos direitos humanos 339

Thiago Santos de Souza

Lívia Gabriela Fonseca Melo

Diego Bruno Souza Pires

Vidas nas fronteiras do presente: da tentativa de controle curricular à diferença 367

João Paulo Lopes dos Santos

'A carga mais pesada do mercado é a carga docente': sobre (des)valorização, (des/re)conhecimento e (des)respeito a figura do professor em tempos de crise 389

Francisco Renato Lima

"Dos órgãos governamentais não espero nada a essa altura da minha vida profissional" - um debate sobre valorização docente sob a perspectiva de professores 425

Fernanda Ribeiro Paz

Ennia Débora Passos Braga Pires

Marília do Amparo Alves Gomes

Contents

Editorial 13

Articles

Democratic school management from the freirean perspective 15

Antonio Amorim

Eliane Silva Souza

Times of life and school times: tensions relieved by the flexibility offered by semi-presential courses of Youth and Adult Education39

Humberto Vieira Farias

Eduardo Jorge Lopes da Silva

Timothy Denis Ireland

“We need to deal with Alice”: learning difficulties, from ritalin to literature65

Rafael Guimarães Tavares da Silva

Yasmine Martins Diniz

The post-colonialist theory in a reference to the internship in Child Education85

Claudionor Renato da Silva

Viviane Drumond

Ethnic-racial relationships: decolonial thought and pedagogical practice for anti-racist education 115

Daniele da Silva Costa

Rayanne Corrêa Pantoja

Waldir Ferreira de Abreu

Physical Education in the National Common Curricular Base: an analysis of contradictions and weaknesses	139
Gabriel Paes Neto	
Alder de Sousa Dias	
Vanessa Costa do Espírito Santo	
Proinfancy: providing quality education for the child citizen?	165
Nelcir Francisca da Silva	
Ilma Vieira do Nascimento	
The homes of beauty in education	191
Lúcia Schneider Hardt	
Election for principals in municipal schools of Ponta Grossa – Paraná: Analysis of the strategy 19.2 of the Municipal Education Plan	215
Kelly Letícia da Silva Sakata	
Elisângela Alves da Silva Scaff	
Basic social protection services as a space for action of the pedagogo: education beyond school walls.....	237
Valdecir Soligo	
Pamela Anibal Dill	
Attention Deficit Hyperactivity Disorder: What do Confresa's science teachers know about it?	265
Mara Maria Dutra	
Dalila Helena Silva	
Argumentation as discursive practice: for a <i>lato sensu</i> approach in basic education	295
Alcione Tereza Corbari	

The initial training of History of professors of the Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

from the curriculum: traces of an absence on the topic 'women' 319

Paulo Augusto Tamanini

Francisco Vieira da Silva

Gislânia Dias Soares

Emancipatory education as a cornerstone for the promotion, protection and appreciation of human rights 339

Thiago Santos de Souza

Lívia Gabriela Fonseca Melo

Diego Bruno Souza Pires

Lives at the borders of the present: from the attempt at curricular control to the difference 367

João Paulo Lopes dos Santos

'The heaviest load on the market is the teaching load': about (un) valuing, (un / re) knowledge and (un) respecting the figure of the teacher in times of crisis 389

Francisco Renato Lima

"I do not expect anything from government agencies at this point in my professional life" - a debate on teacher appreciation from the perspective of teachers 425

Fernanda Ribeiro Paz

Ennia Débora Passos Braga Pires

Marília do Amparo Alves Gomes

Sumario

Editorial 13

Artículos

La gestión escolar democrática en la perspectiva de Freire . 15

Antonio Amorim

Eliane Silva Souza

Los tiempos de vida y los tiempos escolares: tensiones aliviadas por la flexibilidad de los cursos semipresenciales de Educación de Jóvenes y Adultos..... 39

Humberto Vieira Farias

Eduardo Jorge Lopes da Silva

Timothy Denis Ireland

“Necesitamos tratar con Alice”: dificultades de aprendizaje, del ritalín a la literatura..... 65

Rafael Guimarães Tavares da Silva

Yasmine Martins Diniz

La teoría post-colonialista en un referencial a la etapa en la Educación Infantil 85

Claudionor Renato da Silva

Viviane Drumond

Relaciones etno-raciales: pensamiento descolonial y práctica pedagógica para la educación antirracista..... 115

Daniele da Silva Costa

Rayanne Corrêa Pantoja

Waldir Ferreira de Abreu

Educación Física en la Base Nacional Común Curricular: un análisis de las contradicciones y debilidades.....	139
Gabriel Paes Neto Alder de Sousa Dias Vanessa Costa do Espírito Santo	
Pro-niñez: ¿brindar educación de calidad al niño ciudadano?.....	165
Nelcir Francisca da Silva Ilma Vieira do Nascimento	
Moradas de la belleza en la educación.....	191
Lúcia Schneider Hardt	
Elección para directores y directoras de las escuelas municipales de Ponta Grossa – Paraná: Análisis de la estrategia 19.2 del Plan Municipal de Educación.....	215
Kelly Letícia da Silva Sakata Elisângela Alves da Silva Scaff	
Servicios de protección social básica como espacio de acción del pedagogo: educación más allá de los muros escolares	237
Valdecir Soligo Pamela Anibal Dill	
Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad: ¿Qué saben los profesores de ciencias de Confresa al respecto?	265
Mara Maria Dutra Dalila Helena Silva	
Argumentación como práctica discursiva: para un enfoque <i>lato sensu</i> en educación básica.....	295
Alcione Tereza Corbari	

La formación inicial de los profesores de Historia de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) a partir del currículo: rasgos de una ausencia sobre el tema 'mujeres'319

Paulo Augusto Tamanini

Francisco Vieira da Silva

Gislânia Dias Soares

Educación emancipatoria como esquina para promoción, protección y apreciación de los derechos humanos.....339

Thiago Santos de Souza

Lívia Gabriela Fonseca Melo

Diego Bruno Souza Pires

Vidas en las fronteras del presente: del intento de control curricular a la diferencia367

João Paulo Lopes dos Santos

'La carga más pesada en el mercado es la carga de enseñanza': sobre (des) valoración, (des / re) conocimiento y (des) respeto a la figura del maestro en tiempos de crisis.....389

Francisco Renato Lima

"No espero nada de las agencias gubernamentales en este momento de mi vida profesional" - un debate sobre la apreciación de los docentes desde la perspectiva de los docentes.....425

Fernanda Ribeiro Paz

Ennia Débora Passos Braga Pires

Marília do Amparo Alves Gomes

EDITORIAL

O mundo chega ao ano 2021 com a resposta extraordinária da ciência para um dos maiores problemas que assola a humanidade nestes últimos anos, a pandemia da Covid-19 (coronavírus), criando vacinas para conter a propagação do vírus Sars-CoV-2 e assim, devolvendo para a humanidade a esperança, ao mesmo tempo que reafirma a sua relevância, evidenciando a potência e a finalidade social do conhecimento científico no alívio da dor humana, tão presente neste momento.

Embora esse momento tenha nos proporcionado a possibilidade concreta de estarmos vencendo esse vírus, no Brasil, somos desafiados ainda a lutar pela garantia do acesso à vacina para todos os brasileiros, tendo em vista que a ausência de ações mais comprometidas e efetivas, por parte do atual governo, na condução da vacinação da população, somada a posturas negacionistas sobre a ciência, ao desrespeito às medidas sanitárias de prevenção contra a Covid 19, demonstram o descaso, o não planejamento e a falta de mobilização de esforços em tempo hábil, para dar celeridade à aquisição da vacina. No presente momento, o vírus circula aceleradamente, com propagação de variantes, em uma segunda onda, e com consequência voraz, ceifando várias vidas, sem que se tenha objetivamente a perspectiva de quando sairemos dessa situação.

Vivenciamos momentos marcantes em nossas vidas, em suas várias dimensões, sobretudo na emocional. Como trabalhadores da educação, nossos tempos e espaços são invadidos por variadas e múltiplas demandas de trabalho. Nesse cenário, os periódicos têm demonstrado verdadeira capacidade de resistência, buscando se adaptar as formas de trabalho remoto para manter as suas publicações atualizadas, responder para os autores e atender aos critérios técnicos de avaliação estabelecidos pela CAPES, ao mesmo tempo encerrando um quadriênio, e já dando início a outro, e nesse sentido, têm assumido um volume de trabalho substantivo, expresso no aumento das submissões de artigos, nas constantes solicitações de informações sobre a Revista, na dinâmica inerente ao todo do

processo editorial, nas devolutivas necessárias ao autor, dentre outros.

Neste início do ano de 2021 e também de um novo quadriênio, tivemos necessidade de implementar algumas mudanças, de ordem técnica na editoração da Revista Educação e Emancipação, para que facilitem os processos de trabalho da publicação. Decidimos ainda, ampliar a quantidade de artigos publicados em cada edição, assim acolhemos muitos dos artigos que ficam aguardando a publicação seguinte. São medidas que traduzem maior compromisso com a socialização da produção científica, principalmente daqueles que escolhem e depositam credibilidade na Revista, como veículo de publicação das suas pesquisas. Tais mudanças, porém, não alteram a sua linha editorial, qual seja, a de fomentar o debate, análises e reflexões sobre a educação.

Nesta edição os autores nos brindam com artigos resultantes de suas pesquisas, que trilham por diferentes objetos e referenciais teóricos e metodológicos, trazendo temáticas atuais e de grande relevância, que nos provocam a refletir, de forma crítica e comprometida com as questões que envolvem a educação brasileira. É uma forte evidência, que mesmo em tempos tão adversos, continuamos atuantes, não paramos de pesquisar, de produzir e de disseminar o conhecimento científico, e, o mais importante, com acesso gratuito.

Convidamos a todos e todas para uma boa leitura. Que se juntem a nós na divulgação desta edição e da Revista Educação e Emancipação, como um todo.

Lélia Cristina Silveira de Moraes
Editora

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA FREIREANA

Antonio Amorim¹

Eliane Silva Souza²

Rose Santos de Jesus Pereira³

RESUMO

O artigo discute a gestão escolar na perspectiva freireana a partir do estudo de casos múltiplos envolvendo escolas públicas de Salvador, Bahia, utilizando abordagem qualitativa e baseado na questão de como a gestão escolar municipal tem efetivado a gestão democrática considerando a perspectiva freireana de participação popular. O estudo visou refletir acerca da concretização da gestão escolar democrática envolvendo a participação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa demonstrou que para alcançar uma perspectiva freireana na gestão escolar é necessário que o diálogo e a participação estejam presentes, condições essenciais para que a democracia seja vivida e experienciada com a participação efetiva dos sujeitos da EJA na condução dos processos de gestão da escola, com vistas a auferir uma educação mais humanizadora,

¹ Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona. Professor Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia. Pós-Doutorado em Difusão do Conhecimento pela UFBA. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação - GP-GEPE. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3236-9139>. E-mail: antonioamorim52@gmail.com

² Mestra pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA. Membro do Grupo de Pesquisa Interface: Investigação Interdisciplinar sobre a Formação do Educador. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8203-6255>. E-mail: elianesouza@outlook.com

³ Mestranda do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Coordenadora na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0249-0616>. E-mail: rosebecasami@hotmail.com

includente e que tencione atender aos reais anseios dos estudantes.

Palavras-chave: Gestão escolar democrática. Diálogo. Educação de Jovens e Adultos.

DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT FROM THE FREIREAN PERSPECTIVE

ABSTRACT

The article discusses the school management from Freire's perspective through the study of multiple cases involving public schools in Salvador, Bahia, using a qualitative approach and based on the question of how municipal school management has implemented democratic management considering the Freirean perspective of popular participation. The study aimed to reflect on the implementation of democratic school management involving the participation of the subjects of the Youth and Adult Education (YAE). Research has shown that in order to achieve a Freirean perspective in school management, dialogue and participation must be present, essential conditions for democracy to be lived and experienced with the effective participation of the subjects of YAE in the conduction of school management processes, with the purpose of obtaining a more humanizing and inclusive education, that intends to meet the real concerns of the students

Keywords: Democratic school management. Dialogue. Youth and Adult Education.

LA GESTIÓN ESCOLAR DEMOCRÁTICA EN LA PERSPECTIVA DE FREIRE

RESUMEN

El artículo analiza la gestión escolar en la perspectiva de Freire basada en estudio de casos múltiples que involucran escuelas públicas en Salvador, Bahía, utilizando un enfoque cualitativo basado en la cuestión de cómo la gestión escolar municipal ha implementado la gestión democrática considerando la perspectiva de Freire de participación popular. El estudio tuvo como objetivo reflexionar sobre la implementación de la gestión escolar democrática que involucra la participación de sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). La investigación ha demostrado que, para lograr una perspectiva de Freire sobre la gestión escolar, debe haber el diálogo y la participación, condiciones esenciales para que la democracia sea experimentada con la participación efectiva de los sujetos de EJA en la conducción de los procesos de gestión escolar, con el fin de obtener una educación más humanizada e inclusiva que tenga la intención de satisfacer los verdaderos deseos de los estudiantes.

Palabras clave: Gestión Escolar Democrática. Diálogo. Educación de Jóvenes y Adultos.

INTRODUÇÃO

O presente estudo emerge das leituras e das discussões envolvendo a gestão da escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que são propiciadas pelo itinerário formativo e investigativo desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), através da linha de pesquisa Gestão Educacional e Tecnologias da Comunicação. No processo reflexivo vivenciado surge a problemática da participação dos sujeitos da EJA nos processos de

gestão escolar, por isso promovemos a seguinte questão: como a gestão escolar municipal em Salvador/BA tem efetivado a gestão democrática considerando a perspectiva freireana de participação popular?

A partir deste questionamento, o estudo buscou, enquanto objetivo principal, refletir acerca da efetivação da gestão escolar democrática na perspectiva freireana envolvendo a participação dos sujeitos da EJA. Desta forma, a efetivação da investigação visou identificar os mecanismos de participação que têm sido instituídos na gestão escolar municipal, para empreender a gestão democrática numa perspectiva freireana e analisar a concretização da participação dos sujeitos da EJA, no desenvolvimento de processos de gestão democrática, na Rede Municipal de Ensino de Salvador/Ba.

Este estudo apresenta uma discussão necessária à medida que a escola de EJA precisa estruturar e efetivar a gestão escolar envolvendo os sujeitos, especialmente os estudantes, para promover mecanismos de participação popular, em todos os processos da gestão. Operando os processos da gestão com os sujeitos, a escola concretiza a experiência democrática, que deve ser pautada no diálogo e na participação horizontalizada, potencializando a efetivação de uma educação humanizadora, que seja baseada no desenvolvimento do pensamento crítico e na atuação efetiva dos sujeitos. Tudo isso, com vistas a operar as mudanças em sua realidade objetiva e na sociedade, contribuindo, desta forma, para uma melhor qualidade educacional e de participação social.

Assim, o estudo está organizado por esta introdução, onde destacamos a temática estudada, a questão e os objetivos da investigação. Na sequência apresentamos o percurso metodológico que foi desenvolvido a partir da abordagem da pesquisa qualitativa, bem como o contexto e os sujeitos investigados. Na seção seguinte apresentamos uma revisão conceitual, que se constitui como base para a discussão acerca da gestão escolar numa perspectiva freireana. A discussão dos resultados e a análise das três experiências de gestão investigadas são apresentadas na sequência. O estudo é finalizado com as considerações tecidas a partir da investigação e análise dos resultados, finalizando com a apresentação das referências utilizadas.

PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa a qual, de acordo com Chizzotti (2018), envolve a interrelação orgânica entre o mundo real e os sujeitos, onde estes interpretam os fenômenos lhes atribuindo significados. Assim, o objeto da investigação é marcado pela dinâmica relacional que mantém com a ação criadora e interventiva dos sujeitos.

Para Minayo (2016), o conhecimento é uma produção social e histórica dos sujeitos e dos diferentes grupos que constroem a sua existência de maneiras diversas, mas que mantém pontos de convergência em virtude de estarem vivendo num mundo que é influenciado uns aos outros através da comunicação humanizadora. Desta forma, a abordagem qualitativa se apresenta como sendo a mais adequada à investigação, pois propicia a compreensão de processos dinâmicos, que são vividos pelos grupos sociais e, segundo Richardson (2015), trata-se de uma abordagem investigativa que pode contribuir com a construção de processos de mudanças de determinados grupos sociais.

O procedimento estratégico adotado foi o estudo de caso múltiplo. De acordo com André (2013), o estudo de caso focaliza o aspecto unitário, valoriza a análise em profundidade, propiciando, neste sentido, a descrição de ações e de comportamentos com base na imersão em profundidade. Para Yin (2014), a partir do estudo de caso as questões que envolvem o como e por que podem focalizar os acontecimentos e os fenômenos contemporâneos e, a partir do estudo de caso múltiplo, é possível fortalecer a investigação e a análise contrastiva dos casos estudados.

Enquanto dispositivos utilizados na produção de informações envolvemos o questionário, que possibilita o acesso aos conhecimentos, às crenças e aos sentimentos dos sujeitos, bem como, aos seus valores, desejos e experiências do passado, tendo como vantagem o acesso a um grande número de sujeitos presente (GIL, 2019). Destacamos ainda o uso da observação participante, que, de acordo com Haguette (2013), se constitui como a melhor forma de captar os sentidos encobertos da ação dos sujeitos.

As etapas desenvolvidas ao longo do itinerário investigativo foram as seguintes: a exploratória, onde estabelecemos os contatos iniciais com as escolas estudadas, o diálogo e a localização dos participantes da pesquisa e a definição dos dispositivos para a produção das informações. Na segunda etapa realizamos a delimitação do foco do estudo, a seleção de aspectos a investigar e efetivamos a produção de informações. Por fim, realizamos a análise sistemática das informações, envolvendo a elaboração de relatórios iniciais de pesquisa e análise dos resultados.

O estudo envolveu três escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador, Bahia. A primeira localizada no bairro do Doron, a segunda localizada no bairro do Rio Vermelho e a terceira em Tancredo Neves. A primeira, trata-se de uma escola de porte grande e especial, pois tem 947 estudantes matriculados em três turnos. Oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, EJA I e II e conta com oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além do ensino regular tem, nos turnos da manhã e da tarde, turmas que são atendidas com programas de regularização de fluxo escolar, totalizando nos três turnos trinta e seis turmas.

A escola funciona em prédio próprio e sua estrutura física envolve dezoito salas de aula, pátio coberto, pátio descoberto, quadra de esporte coberta, quadra de esporte descoberta, refeitório, sala da diretoria, sala de leitura, sala de professor, sala de recursos multifuncionais, sala de secretaria, banheiros para estudantes e servidores e almoxarifado. Os estudantes contam com alimentação produzida na escola sob supervisão da gestão escolar. O índice de aprovação da escola é de 79%, abandono 3,6% e reprovação 17,4%. Em 2017, a escola alcançou 4,7 no IDEB, superando 0,1 ponto da meta projetada.

O grupo de professores totaliza quarenta e oito sujeitos envolvendo pedagogos e professores das diversas licenciaturas. Há coordenador pedagógico nos três turnos, secretária escolar, três vice-diretoras e diretora. Observamos que há a presença efetiva de equipe gestora nos três turnos da escola e a escolha desta equipe ocorreu por meio de eleição. Além disso, como a gestora também é coordenadora na escola, atuando com uma carga horária total de 60h, a sua participação se efetiva em todos os turnos.

A segunda escola tem porte médio, funciona nos três turnos com 346 estudantes matriculados. Oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, EJA I e também conta com oferta de programa de regularização de fluxo no turno da tarde. Na oferta nos três turnos totalizam dezenove turmas. Há, também, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola. A escola conta com trinta professores. Há coordenador pedagógico nos três turnos, sendo que um atua no diurno e o outro no noturno, secretária escolar, três vice-diretoras e diretora, contando com equipe gestora nos três turnos de funcionamento. A escolha da equipe gestora ocorreu por meio de eleição.

No período em que o estudo foi desenvolvido a escola estava passando por reforma e o seu funcionamento ocorria em um espaço provisório, situado no mesmo bairro, Rio Vermelho, cuja estrutura física envolvia nove salas de aula, pátio coberto, sala de professor, sala de recursos multifuncionais, biblioteca, cantina e secretaria. A estrutura física do prédio próprio da escola envolve nove salas de aula, parque infantil, pátio coberto, quadra de esporte coberta, sala de dança, biblioteca, cantina, refeitório, laboratório de informática, sala da diretoria, um elevador para cadeirantes, banheiros adaptados, sala de professor, sala de recursos multifuncionais e sala da secretaria.

Os estudantes contam com alimentação produzida na escola sob supervisão da gestão escolar, bem como de uma empresa terceirizada que oferece assessoramento por meio de um profissional da área de nutrição. O índice de aprovação da escola é de 94%, reprovação 6% e não há registro de abandono. Em 2017 a escola alcançou 6,3 no IDEB, superando 1,6 pontos da meta projetada de 4,7.

A terceira escola tem porte médio, funciona apenas durante o dia e envolve um quantitativo de 44 estudantes matriculados em turmas de EJA I. São nove turmas, das quais oito atendem exclusivamente a estudantes do sexo masculino e ficam situadas na sede da escola e uma atende exclusivamente a estudantes do sexo feminino e funciona em uma sala anexa, fora da estrutura da escola. A escola funciona em um prédio cedido e sua estrutura física envolve seis salas de aula, diretoria, sala de leitura e almoxarifado. Tem o

banheiro de estudantes e servidores, uma sala de aula e a cozinha ficam fora da estrutura da escola.

Essa terceira escola atua exclusivamente com estudantes privados de liberdade oriundos de todo o estado da Bahia, em virtude de estarem cumprindo medida socioeducativa em Comunidades de Atendimento Socioeducativo na capital do estado. O funcionamento da escola envolve dezesseis professores, coordenador pedagógico, secretária escolar, duas vice-diretoras e diretor. Há a oferta de alimentação escolar aos estudantes, que é fornecida por uma empresa terceirizada. Observamos que a escola conta com equipe gestora nos dois turnos de funcionamento e a mesma foi indicada pela secretaria municipal da educação. Como a escola funciona exclusivamente com EJA não tem avaliação do IDEB, já que esta modalidade não participa da Prova Brasil.

A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de junho e agosto de 2019 e envolveu vinte e um sujeitos, sendo sete estudantes, seis professores, dois coordenadores, três vice-diretores e três diretores. No grupo de trabalhadores da EJA, 93% são mulheres e 7% homens. O grupo tem idade entre 39 a 56 anos, sendo que 57% atuam com classes de EJA no noturno, enquanto 43% atuam com classes de EJA no contexto da socioeducação com privação de liberdade no diurno.

Todos os trabalhadores da EJA participantes da pesquisa têm formação inicial em pedagogia, são servidores públicos e 93% atuam em educação nos últimos dez anos, enquanto 7% atuam entre sete anos e meio a dez anos. O tempo de atuação na EJA de 50% desses sujeitos é de cinco a dez anos, 43% atuam com mais de dez anos e 7% atuam na EJA de dois e meio a cinco anos.

No grupo de estudantes da EJA, 57% são mulheres e 43% homens. O grupo tem idade entre 15 a 66 anos e são todos da primeira e da segunda escolas estudadas, uma vez que na terceira escola não foi possível envolver a participação dos estudantes em virtude do tempo necessário para cumprir todo o protocolo de autorização da participação dos mesmos na pesquisa. Todos são estudantes da EJA I no noturno e durante o dia atuam como empregada doméstica, auxiliar de produção, mestre de obras, dona de casa e um apenas estuda.

DIÁLOGO, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA: base para a gestão na perspectiva freireana

A discussão acerca da gestão escolar democrática na perspectiva freireana implica na revisão das concepções de diálogo, de participação e de democracia. Neste sentido, sedimentamos o estudo em Freire (2019), autor que compreende as mulheres e os homens enquanto seres histórico-sociais, sujeitos capazes de atuar no mundo comparando, valorando, realizando intervenções, fazendo escolhas, tomando decisões e instituindo rupturas.

Para Freire (2019), o mundo é construído pela existência curiosa e inteligente de sujeitos históricos que interferem na realidade objetiva. Desta forma, somos “[...] capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 2019, p.77). Assim, a ação dos sujeitos é essencialmente transformadora do mundo e da sua realidade objetiva, haja vista que assume a posição de ruptura da realidade posta, desalienando-se, ao mesmo tempo em que contribui para a desalienação de seus pares. Essa tomada de consciência, que é mediada pelo diálogo, favorecerá à organização crítica do pensamento desses sujeitos, levando-os a se tornarem agentes transformadores dentro de uma sociedade desigual.

Torna-se claro, na análise histórica que se faz da sociedade, o esforço orquestrado pelos opressores, a fim de que se mantenha a hegemonia de classes, que os oprimidos permaneçam na condição de alheação, que continuem na obscuridade de seus pensamentos e possam ser facilmente manipulados. Assim, uma pequena parcela da esfera social continuará com muito, detendo o capital financeiro e intelectual, enquanto que a grande massa segue com pouco ou quase nada, alheada dos direitos mais básicos de cidadania.

Daí, na concepção de Freire (2019), a importância da emancipação dos sujeitos para a participação ativa, política e pedagogicamente falando, a fim de que sejam preparados para, de forma democrática, tecerem suas escolhas conscientes e críticas, tanto no âmbito da escola quanto nas questões da organização

social, e desenvolverem a capacidade de examinar, acompanhar e inferir nas atitudes e na tomada de decisões de seus eleitos.

Nesse sentido, Torres (2013), à luz do pensamento freireano, afirma que a concepção de democracia está intrinsecamente ligada à de ideia de cidadania democrática e que esta precisa ser desenvolvida por muitos, a fim de que estejam preparados para exercê-la, efetivamente. Urge a necessidade de que a educação seja protagonista do que ora expomos, para que haja a participação, de forma igualitária, de todos os indivíduos que compõem a sociedade, a fim de que prepondere a isonomia nesse processo.

Freire (2018) afirma que o diálogo é um fenômeno humano e a ele é inerente a palavra constituída por duas dimensões: ação e reflexão. De acordo com o autor estas dimensões apresentam “[...] uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2018, p. 107). Nesta perspectiva, o diálogo e a condição dos sujeitos dizerem sua palavra são princípios essenciais à ação interventiva e transformadora.

Mas, à condição de os sujeitos dizerem a sua palavra é essencial que se estenda a todos os sujeitos, que isto não se resuma a privilégio de alguns. É fundamental que todos os sujeitos possam dizer a palavra verdadeira, que é a práxis, conjuntamente (FREIRE, 2018). Assim, temos o diálogo a partir do encontro de sujeitos em uma relação horizontalizada. Freire (2018) define o diálogo enquanto exigência existencial e por meio do seu exercício criamos a condição da socialização da diversidade dos conhecimentos e dos saberes.

É por meio do diálogo e da condição de os sujeitos dizerem a palavra verdadeira que se legitima a sua participação nos diversos espaços produtivos, bem como, na sociedade de um modo geral. Na escola da EJA onde se acredita dominar os conhecimentos e os saberes essenciais aos grupos populares, não será possível compreender o mundo dos sujeitos e da escola adotando-se uma postura autoritária, que nega a efetiva participação dos seus estudantes. De acordo com Freire (2019, p.124), a “[...] afirmação do educando como sujeito de conhecimento”, somente será possível

quando a escola estiver aberta à escuta desses sujeitos, com a criação de espaços para o diálogo entre pessoas iguais.

Freire (2019) ainda enfatiza que a forma como deve ocorrer esse diálogo precisa ser observada. A escola precisa falar 'com' os sujeitos e escutá-los se, de fato, deseja buscar uma verdadeira experiência democrática. Neste sentido, precisamos desconstruir a forma autoritária de falar em uma perspectiva hierarquizada. Falar 'com' implica na construção de uma relação horizontal e dialógica, que provoca o desprendimento, para fazer uma escuta mais atenta às vozes vibrantes dos sujeitos que compõem a EJA, onde não haja superiores ou inferiores, mas pessoas iguais. O que deve existir é o colóquio respeitoso onde os sujeitos podem, por meio da efetiva participação, ser desafiados a compreender os processos histórico sociais e as próprias experiências.

Na experiência de falar 'com' os sujeitos, a escola da EJA potencializa a condição de seus estudantes serem partícipes do poder no contexto da gestão democrática. Freire (2011) acredita que a democracia não é apenas uma forma política, mas, também, uma forma de vida caracterizada pela possibilidade de os sujeitos superarem a sua consciência. O diálogo é a condição essencial para a efetivação da democracia e, por conseguinte, à efetivação de mudança, sendo este elemento essencial na democracia.

Por isso, defendemos que a gestão escolar democrática, numa perspectiva freireana envolve a efetivação da participação e da consolidação do diálogo gestor democrático, que seja experienciada pela efetiva participação dos diversos sujeitos que compõem a escola da EJA. De acordo com Freire (2011), não é possível ter democracia sem a participação popular no poder. A escola precisa compreender que a participação popular na condução da gestão é essencial à potencialização e à consolidação das rupturas que se espera, com a educação desenvolvida com sujeitos populares.

Para efetivar participação, a mudança e a efetiva transformação da realidade, com base em Freire (2018, p. 172), é necessário

[...] inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira. Não pode temer as massas, a

sua expressividade, a sua participação efetiva no poder. Não pode negá-las.

Por meio desta efetiva participação é possível à escola da EJA, além de ouvir e dar conta aos sujeitos dos processos, êxitos e equívocos, compartilhar o espaço de poder envolvendo o exercício coletivo de avaliação dos processos e da tomada de decisões.

De acordo com essa compreensão e possibilidade vemos que a gestão escolar, numa perspectiva freireana, envolve uma relação intrínseca entre diálogo, participação e democracia. Temos em Freire (2018, p.108) que “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”. Assim, o diálogo é a condição de os sujeitos conjuntamente poderem se expressar. São condições para a transformação da escola da EJA na consolidação de um espaço de efetiva participação democrática.

Freire (2018) ainda acredita que, além do diálogo ser uma exigência existencial, os homens são seres que só podem viver dentro de um contexto de comunicação, pois esta é uma condição essencial à sua humanidade. Privar os sujeitos dessa condição essencial é subjuga-los e transformá-los em coisas, ação que o autor afirma ser própria de opressores, pois é destes o objetivo de negar as condições essenciais para que homens e mulheres intervenham no mundo, modificando a sua condição de existência, com a superação de contradições sociais, políticas e econômicas.

A gestão escolar na perspectiva freireana traz em seu bojo aspectos humanizadores e includentes, assim também os anseios, as vozes e as denúncias dos sujeitos oprimidos retratados por Freire (2018), evidenciando uma postura antiautoritária e dialógica. Toda ação educativa é uma ação política e como tal precisa dar conta de atender às necessidades de emancipação dos sujeitos que a compõe, oportunizando o desenvolvimento do pensamento crítico e possibilidades de atuação efetiva, na direção de operacionalizar mudanças em si mesmos e na sociedade na qual se inserem.

Nesse sentido, entendemos que essa gestão deve-se pautar no diálogo, na escuta sensível e apresentar ações democráticas e participativas como práticas cotidianas, para oportunizar a cooperação e a participação dos sujeitos, denunciando e caminhando

na contramão das situações de desigualdades sociais, de discriminação e de negação de direitos que os menos favorecidos sofrem cotidianamente. É necessário contribuir, incessantemente, para que saiam da condição de oprimidos e se constituam em parte importante na tomada de decisões na sociedade.

Esse modelo de gestão cuida para que as aprendizagens desenvolvidas na escola sejam significativas e façam sentido para os estudantes que dela participam, atentando para as suas realidades, vivências e necessidades, buscando se aproximar desses sujeitos e dar relevância ao trabalho pedagógico, a fim de alcançar melhores resultados na aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos estudantes da EJA.

Em um estudo que discute sobre o gestor escolar inovador, Amorim (2017) aponta que o fomento à participação e à construção de relações democráticas são essenciais à efetivação de uma gestão inovadora. A construção de um espaço inovador onde o gestor tenha consciência de que a gestão escolar é uma ação política, que exige um olhar mais amplo a respeito da escola e da sociedade. De acordo com o autor, o gestor comprometido com a gestão nesta perspectiva considera o espaço da escola como sendo o espaço da *práxis*, um espaço complexo e diversificado e tem consciência de que a atuação por meio da gestão inovadora é uma bandeira de trabalho dentro das escolas.

A gestão da participação social dos sujeitos da EJA é discutida por Felinto, Araújo e Amorim (2016), autores que afirmam sobre a necessidade de fomentar a participação e a mobilização dos sujeitos para uma ação permeada pelo diálogo, pois, entendem que a escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento do intercâmbio de saberes e da sua potencialização. De acordo com os autores, é preciso que o ponto de partida da ação educativa seja a experiência dos sujeitos, estudantes e professores, visando a problematização do ato educativo, a fala, o pensamento crítico e o estabelecimento de uma relação dialógica, transcendendo a transmissão de conhecimentos.

Dessa forma, compreendemos que a mobilização da participação dos sujeitos da EJA deve ser meta de uma gestão escolar, uma vez que o jovem e o adulto precisam se reconhecer enquanto cidadãos de direitos e precisam desenvolver aprendizagens

significativas por meio do exercício de uma pedagogia do diálogo, e, transcendendo-a, alcançando uma pedagogia dialética que visa garantir a livre expressão dos sujeitos da EJA a partir da problematização de conflitos por eles vivenciados, fomentando a construção de processos de convivência democrática.

A partir de estudo desenvolvido por Kay, Carrara e Kay (2013) vemos que a gestão democrática, numa perspectiva freireana, tem a participação dos sujeitos em sua centralidade. As experiências de gestão democrática pautam-se na “[...] afirmação da participação como experiência construtiva e qualificadora das relações implicadas.” (p. 76). Estas experiências, considerando-se a perspectiva freireana, carregam em si a paciência impaciente em busca da mudança.

De acordo com os autores, as circunstâncias em que as experiências se efetivam apresentam limitações. No entanto, isto não deve culminar na imobilização dos sujeitos. Todas as experiências produzem conhecimentos individuais e coletivos e é rica na sua capacidade de inovar e recriar.

A gestão escolar desenvolvida em uma perspectiva freireana não pode prescindir da participação efetiva dos sujeitos da EJA no espaço de poder. Neste sentido, é imprescindível que a escola de EJA ensine a participação propiciando a efetiva participação a todos, bem como ensine a democracia com a efetivação do ambiente de gestão democrática na escola da EJA.

Torres (2013) quando aborda o modelo pedagógico freireano, observa que o amordaçamento das pessoas é o reflexo de ações contrárias ao diálogo, haja vista que favorece o embaçamento das ideias para fins de dominação, levando os indivíduos a não expressarem seus pensamentos e, portanto, não orquestrarem a luta de classes. O exposto é denunciado por Freire (2018) e sua proposta pedagógica perpassa pela desalienação dos indivíduos através do desenvolvimento do pensamento crítico, permeado pelo diálogo, intentando promover a emancipação dos sujeitos.

Ainda segundo Torres (2013), Paulo Freire confere às questões políticas os maiores entraves da educação em detrimento das questões didático-metodológicas. Suas contribuições buscaram fomentar o desejo de mudança na sociedade por meio da renovação

das mentes, da construção de um pensamento crítico, que assegurasse aos sujeitos empoderamento e tomada de consciência de sua condição e de participação individual e coletiva na sociedade, com o firme propósito de fazer com que haja equidade nas relações entre os indivíduos inseridos no contexto social.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os achados evidenciam, a partir da análise das informações produzidas nos três casos estudados, que 76% dos sujeitos participantes consideram que a gestão de suas escolas é democrática e participativa, ou seja, busca envolver os sujeitos na tomada de decisões, considerando suas opiniões e sugestões na condução das ações da escola. Já 24% deles sinalizaram que a gestão da escola não é democrática, nem tampouco participativa.

A não consolidação de uma gestão democrática enfraquece a participação popular dos sujeitos da EJA, seguindo na contramão do que Freire (2019, p. 33) asseverou:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso é que nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser.

A ausência de princípios democráticos na gestão da escola de EJA propicia o desperdício da experiência e dos saberes de sujeitos, homens e mulheres, que estão sendo e intervindo no mundo.

Um ponto importante para a concretização da experiência democrática, envolvendo a participação dos estudantes da EJA, é a atuação do Conselho Escolar, dispositivo que propicia a participação dos diversos sujeitos nos processos gestores da escola. Considerando esta forma de experiência democrática no âmbito das escolas investigadas, 71% dos sujeitos participantes afirmaram existir o Conselho Escolar, enquanto 29% sinalizaram não existir o referido dispositivo na escola propiciando práticas democráticas.

A participação factual dos sujeitos estudantes da EJA no Conselho Escolar, em que questões pedagógicas, administrativas e

financeiras são tratadas e discutidas por todos os membros é apontada por 71% dos sujeitos participantes. Entretanto, 29% informaram que essa participação não existe. Segundo a pesquisa, o composto de gestores, coordenadores e de professores é o maior incentivador da participação dos estudantes no Conselho Escolar, sendo apontado por 47% dos participantes. Em relação às demais categorias, os incentivos são feitos pelos grupos de professores, conforme apontado por 19%, gestores e professores, também apontado por 19%. Os demais grupos, conforme apresentado no quadro 1, perfazem 15%.

No tocante à participação dos sujeitos da EJA na gestão escolar, os participantes puderam avaliar a relevância da participação em uma escala variando de zero, equivalente a não importante, a cinco, equivalente a muito importante. As respostas apresentadas pelos participantes revelam a grande significância deste item, onde 87% avaliaram tanto a participação do professor quanto a do coordenador pedagógico na gestão da escola da EJA como muito importante, ao passo que 13% afirmam que a participação desses profissionais é importante. Quando a avaliação é referente à participação do estudante da EJA na gestão escolar, 76% dos participantes afirmaram que é muito importante, enquanto 24% entendem que é importante.

Quadro 1 - Gestão democrática e participação dos sujeitos da EJA na gestão escolar

Questões	Respostas apresentadas pelos sujeitos
Gestão Democrática	76% consideram a gestão escolar democrática. 24% não consideram a gestão democrática.
Conselho Escolar	71% afirmam que escola possui Conselho Escolar. 29% informam que não há Conselho Escolar.
Representação estudantil	71% afirmam que há representação de estudante da EJA no Conselho Escolar. 29% apontam que não há representação do estudante da EJA no Conselho Escolar.

Quem estimula a participação	47% gestor, coordenador e professor. 19% gestor e professor. 19% professor. 5% gestor, coordenador, professor e funcionários. 5% professor e coordenador. 5% gestor.
Relevância da participação na gestão escolar	87% acreditam que a participação do professor é muito importante. 13% entendem que a participação do professor é importante.
	87% apontam a participação do coordenador como muito importante. 13% afirmam que a participação do coordenador é importante.
	76% apontam a participação do estudante da EJA como muito importante. 24% afirmam que a participação do estudante da EJA é importante.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2019).

Quando analisamos os achados da pesquisa e estabelecemos um diálogo com Freire (2011), que declarou ser a democracia palco de discussões que problematizam a vida, haja vista que antes de assumir-se enquanto organização política, revela-se nas atitudes e direcionamentos dos indivíduos pautados em constantes reflexões e discussões, ratificamos a relevância de se protagonizar a cooperação da comunidade escolar no fortalecimento da gestão da escola. Assim, é importante que se busque uma essência que seja popular, participativa e incluyente, que se escute aos que dela coadjuvam sem preconceitos e acepções de qualquer natureza, valorando as ideias, anseios e decisões tomadas na coletividade.

No tocante à participação dos estudantes da EJA, para que se constituam enquanto atores notáveis na tomada de decisões desse espaço educativo, corroboramos com o pensamento freireano, quando afirma que:

[...] nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me

parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. (FREIRE, 2019, p. 77)

Destacamos que essa participação, tão asseverada pelos teóricos que dialogam juntamente conosco neste artigo, sobretudo quanto aos ideários freireanos de participação popular de forma autônoma e lúcida, é condição *sine qua non* para que se efetive uma gestão realmente democrática que permita a participação popular de forma crítica e produtiva.

A análise das informações produzidas revela ainda que nos três casos estudados há uma diversidade de dispositivos por meio dos quais os sujeitos efetivam a participação. A sugestão de ações e / ou atividades e a avaliação das ações e projetos da escola foram os elementos mais apontados pelos sujeitos, dezenove e treze sujeitos respectivamente. E, conforme as observações e informações apresentadas pelos participantes, se efetivam por meio da escuta dos estudantes pelos gestores.

Definição de projetos educativos, decisões financeiras, cada um apontado por onze sujeitos, e a avaliação do resultado da aprendizagem, apontada por nove sujeitos, assumem o segundo lugar entre os elementos mais evidenciados. A definição dos projetos ocorre tanto a partir da escuta dos sujeitos fora do Conselho Escolar quanto nas reuniões do grupo colegiado. Já as decisões financeiras e a avaliação do resultado da aprendizagem envolvem a participação dos sujeitos através do Conselho Escolar.

As decisões administrativas, a avaliação do desempenho da gestão, apontadas por oito sujeitos cada, e a avaliação do desempenho de professores e dos coordenadores, apontada por sete sujeitos, também são efetivados com a participação nas reuniões do grupo colegiado. A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) é apontada, mas é notório que não há uma expressiva participação dos sujeitos, considerando-se que apenas seis participantes sinalizaram o dispositivo enquanto espaço de participação do estudante da EJA.

De acordo com Veiga (2013, p. 13 e 14)

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Gráfico 1 - Dispositivos de participação na percepção dos sujeitos da investigação



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2019).

Os achados da pesquisa sedimentaram algumas ideias e aclararam outras quanto aos resultados advindos de uma prática gestora democrática e de participação popular. Desta forma, fica evidente que:

- Os sujeitos compreendem a relação entre gestão democrática e efetivação da participação;
- As escolas propiciam diferentes mecanismos de participação para os sujeitos da EJA;
- O conselho escolar é um dispositivo fundamental para consolidar a participação interventiva nos processos da gestão;
- O Projeto Político Pedagógico ainda carece de uma participação mais efetiva do sujeito da EJA em sua elaboração / revisão;
- Há contrastes em relação as três escolas envolvendo a efetivação da gestão democrática, os dispositivos para consolidar a participação dos sujeitos da EJA e a dinâmica do cotidiano escolar refletindo a concepção dos sujeitos.

Assim, podemos afirmar que a concepção freireana de diálogo, participação e de relações democráticas, que são utilizadas para a efetivação de mudanças, estão permeadas, de alguma maneira, nas concepções apresentadas pelos sujeitos da investigação.

Nesse sentido, fica evidente junto aos sujeitos investigados, a importância da concepção freireana para o aprimoramento democrático da gestão escolar, valorizando-se a participação, o diálogo e a democracia no âmbito das decisões institucionais de cada escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na finalização desta pesquisa podemos afirmar que a gestão escolar municipal em Salvador/Ba tem se efetivado, em parte, pelos caminhos da gestão democrática considerando a perspectiva freireana de participação popular. Isso foi evidenciado nos achados

da pesquisa, ao ouvir as vozes dos sujeitos e compreender a maneira como participam ou não da gestão de suas escolas. Compreendemos que há muito o que labutar para que essa perspectiva de gestão seja colocada em prática na escola da EJA. Muitos dos sujeitos partícipes desta modalidade de ensino ainda permanecem sem poder fazer ecoar o que acreditam ser relevante para a sua própria formação, o que viabilizaria o exercício pleno de cidadania, além da formação de uma postura contra hegemônica na sociedade.

Ficou constatado no andamento do trabalho que a gestão da escola pública, numa perspectiva freireana ocorre em diferentes níveis nas três escolas estudadas, revelando que a participação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos nos processos de gestão da escola precisa ser fortalecida para que a escola da EJA possa ser construída com os sujeitos, dialogando com as suas necessidades e da sua comunidade, colaborando com rupturas radicais necessárias, caminhando na direção de uma educação libertária idealizada por Paulo Freire, com alcance para além das paredes da escola, envolvendo e influenciando não somente a comunidade escolar, mas a sociedade na qual os sujeitos se inserem compondo parte fundante dela.

Da mesma forma, ficou evidenciado que a gestão escolar numa perspectiva freireana implica na efetivação da gestão democrática, onde a democracia precisa ser vivida, experienciada com a participação dos sujeitos da EJA. É necessário firmar a condução dos processos de gestão da escola, modificando alicerces e rompendo com as barreiras antigas, firmadas num processo antidemocrático que não legitimava esses sujeitos como indivíduos pensantes e de vozes vibrantes que ecoam suas lutas. Haja vista que, historicamente, sempre sofreram com a negação de direitos e ainda sofrem, mas que, com tudo isso, não desistem e tentam, ainda que a passos não muito largos e de maneira resiliente, avançar.

Finalmente, devemos considerar que a gestão da escola de EJA, onde se busca efetivar a gestão numa perspectiva freireana envolve a participação popular, exige a construção do diálogo permanente entre os diversos sujeitos do ambiente da escola: alunos, professores, gestores e servidores técnico-administrativos. Só assim será possível compreender o que pensam, sentem e desejam os

estudantes, ampliando, dessa forma, a capacidade de inovar os processos de participação na gestão escolar e a qualidade da educação desenvolvida com os sujeitos populares.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antonio. Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade. **Revista lusófona de Educação**, n. 35, p. 67-82. 2017

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2018.

FELINTO, M. A. S.; ARAÚJO, A. R. de; AMORIM, A. A gestão da participação social e dos processos pedagógicos para integrar os educandos da EJA no âmbito da escola pública. *In: Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, Aracaju. v. 9. p. 1-14, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2013.

KAY, Márcia; CARRARA, Maurício; KAY, Patrícia. Paulo Freire e a gestão democrática: uma leitura da experiência da participação na secretaria de educação do município de Santo André/SP. **R. Adm. Educacional**, Recife, v. 3, n. 9, p. 53-81, jan./jun., 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

TORRES, Carlos Alberto. Fifty Years After Angicos Paulo Freire, Popular Education and the Struggle for a Better World that is Possible. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 24, p. 15-32, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola uma construção possível**. Campinas-SP: Papirus Editora, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

Submetido em: Abril/ 2020.

Aceito em: Dezembro/ 2020.

OS TEMPOS DE VIDA E OS TEMPOS DA ESCOLA: TENSÕES ALIVIADAS PELA FLEXIBILIDADE DOS CURSOS SEMIPRESENCIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Humberto Vieira Farias¹

Eduardo Jorge Lopes da Silva²

Timothy Denis Ireland³

RESUMO

A escola possui um modelo bastante rígido no requisito tempo, nesse sentido procura reproduzir suas atividades dentro da lógica temporal da sociedade. Adequar todo o potencial dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a essa rigidez é problemático, uma vez que, para muitos sujeitos, é imprescindível articular os tempos de vida e os tempos impostos pela escola. O presente artigo objetiva analisar como os cursos semipresenciais diminuem as tensões entre os tempos de vida dos estudantes e os tempos escolares. Trata-se de uma abordagem de pesquisa qualidade em educação. As informações foram obtidas por meio de um questionário aplicado a cem estudantes e da realização de doze entrevistas semiestruturadas, em uma escola estadual de ensino fundamental e médio de EJA, que integra o sistema de ensino do estado da Paraíba, durante os meses de setembro a dezembro de 2014, a partir de uma pesquisa mais ampla, em nível de Pós-Graduação em Educação, strictu sensu. Os

¹ Doutorando em Educação pela UFPB, Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem Professor da Rede Pública Estadual de Educação da Paraíba e da Rede Pública Municipal de Educação de Sobrado/PB. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0094-9633>. E-mail: hvfarias23@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor lotado no Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB/Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5402-8880>. E-mail: ejls@academico.ufpb.br

³ Doutor em Educação de Adultos pela Universidade de Manchester/Inglaterra. Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Direitos Humanos, ambos pela Universidade Federal da Paraíba. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2986-581X>. E-mail: ireland.timothy@gmail.com

resultados demonstram que a flexibilidade dos tempos dos cursos semipresenciais constitui um elemento importante para a garantia do direito à educação de parte dos sujeitos da EJA que não se adequam ao formato presencial de ensino.

Palavras-chave: EJA. Cursos semipresenciais. Flexibilidade.

TIMES OF LIFE AND SCHOOL TIMES: TENSIONS RELIEVED BY THE FLEXIBILITY OFFERED BY SEMI-PRESENTIAL COURSES OF YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

The school has a very rigid model in terms of time, in this sense it seeks to reproduce its activities within the temporal logic of society. Adapting the full potential of students of Youth and Adult Education (EJA) to this rigidity is problematic, since, for many subjects, it is essential to articulate the times of life and the times imposed by the school. The present article aims to analyze how the semipresencial courses decrease the tensions between the times of the students' life and the school times. It is an approach to quality research in education. The research data were obtained through the application of a questionnaire to a hundred students and the accomplishment of twelve semi-structured interviews, in a state school of elementary and high education of EJA, that integrates the system of education of the state of Paraíba, during the months from September to December of 2014, from a broader research, at the post-graduation level in Education, *strictu sensu*. The results show that the flexibility of times of the semipresencial courses is an important element for the guarantee of the right to the education of certain students of the EJA that is not adapted to the face-to-face teaching format.

Keywords: Youth and Adult Education. Semi-presential courses. Flexibility.

LOS TIEMPOS DE VIDA Y LOS TIEMPOS ESCOLARES: TENSIONES ALIVIADAS POR LA FLEXIBILIDAD DE LOS CURSOS SEMIPRESENCIALES DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

RESUMEN

La escuela tiene un modelo muy rígido en cuanto al tiempo, en este sentido busca reproducir sus actividades dentro de la lógica temporal de la sociedad. Adaptar todo el potencial de los estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) a esta rigidez es problemático, ya que, para muchas materias, es fundamental articular los tiempos de la vida y los tiempos impuestos por la escuela. Este artículo tiene como objetivo analizar cómo los cursos semipresenciales reducen las tensiones entre la vida de los estudiantes y los tiempos escolares. Es un enfoque de investigación cualitativa en educación. La información se obtuvo mediante un cuestionario aplicado a cien estudiantes y se realizó doce entrevistas semiestructuradas en una escuela estatal de enseñanza fundamental y secundaria de EJA, que integra el sistema educativo del estado de Paraíba, durante los meses de Septiembre a Diciembre de 2014, a partir de una investigación más amplia, a nivel de Posgrado en Educación, *stricto sensu*. Los resultados demuestran que la flexibilidad de los horarios de los cursos semipresenciales es un elemento importante para garantizar el derecho a la educación a los sujetos de la EJA que no se adaptan al formato de enseñanza presencial.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Cursos Semipresenciales. Flexibilidad.

INTRODUÇÃO

O tempo é um elemento central para as sociedades ocidentais. Pautados na sua contagem, desenvolvemos nossas atividades cotidianas e projetamos, quando possível, nosso futuro. Nessa direção, Abbagnano (2014, p. 1111) nos apresenta três concepções fundamentais sobre o tempo, entre elas, a terceira concepção expõe o tempo “como estrutura de possibilidades [...],

derivada da filosofia existencialista [...]”. Sob essa compreensão, o tempo se apresenta como um devir que se origina no presente, no agora (ABBAGNANO, 2014).

Em relação à educação escolar, isso não é diferente, considerando que temos o processo educacional organizado a partir do que Arroyo (2011) chama de “lógica temporal”, expressa no calendário escolar, na divisão semestral e bimestral, em hora-aula, na carga horária do professor, no tempo de intervalo, na semana de avaliação, no tempo para estudar determinado conteúdo, para não mencionar outras situações que envolvem diretamente a questão temporal, ou seja, um devir, organizado em “estruturas de possibilidades” a serem cumpridas.

A escola possui um modelo bastante rígido no requisito tempo. Conforme Arco-Verde (2012) nos diz, a escola não tem só a função de transmitir conhecimentos, mas também de introduzir, habituar, internalizar o modo de ser, pensar e fazer do próprio modelo dominante. Sendo assim, essa instituição procura reproduzir suas atividades dentro da lógica temporal da sociedade, com o intuito de ser assimilado por crianças, adolescentes, jovens e adultos. No entanto, adequar todo o potencial dos educandos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a essa rigidez é problemático, visto que muitos desses sujeitos estão inseridos dentro de outra lógica temporal, que conduz a um inevitável confronto entre os tempos de vida e os tempos exigidos e impostos pela escola. Reforçando essa afirmação, retornamos a Abbagnano (2014, p. 1117, grifo nosso), por sinalizar, a partir da compreensão de tempo de Heidegger,

[...] elementos de interesse filosófico [...] porque constitui uma importante inovação na análise do conceito de tempo. Esses elementos são os seguintes: [...] 4º. A introdução de novos conceitos interpretativos, expressos por termos como *projeto* ou *projeção*, *antecipação*, *expectativa* etc. [...].

Sob essa perspectiva analítica do tempo, no caso dos sujeitos da EJA, a experiência nos mostra que não é viável impor a rigidez do tempo escolar (e tudo que ele implica) destinado a crianças, no

mesmo sentido e configurações, para os educandos jovens e adultos. Constata-se que esses sujeitos requerem uma concepção de tempo escolar que seja capaz de aglutinar “projetos”, “antecipações” e “expectativas”, uma vez que o campo da EJA abriga uma diversidade de sujeitos que precisam, acima de tudo, lutar pela sobrevivência. Eles acabam imersos em diversas atividades cotidianas, impossibilitando o controle dos tempos. Tentar inserir esses sujeitos, novamente, na escola com tempos rígidos é cair, mais uma vez, na mesma armadilha:

Nas trajetórias de muitos(as) vimos como são frustrantes as vivências da escola, são dramáticas as tentativas de articular tempos humanos e tempos escolares. A lógica da escola não coincide com a lógica da sobrevivência a qualquer custo. Vimos os depoimentos de adolescentes e jovens populares que se debatem com ter de escolher entre os tempos do sobreviver e os tempos da escola. A maioria perde essa tensa batalha, abandona o estudo não por sua vontade, não por reconhecer seu valor, mas apenas para sobreviver (ARROYO, 2011, p. 191).

Ao retornar à escola, ainda jovens ou já adultos, esses sujeitos vivenciam as mesmas experiências na EJA, que reproduzem o mesmo modelo da lógica temporal já conhecida; não resistem a esse choque e acabam abandonando, muitas vezes definitivamente, a educação escolar. Diante dessa realidade, Paiva, Machado e Ireland (2004), Arroyo (2007), Di Pierro (2005), entre outros pesquisadores, compreendem que uma política realmente efetiva para essa modalidade só alcançará resultados satisfatórios se forem consideradas as especificidades dos estudantes, através do respeito a seus tempos de sobrevivência. Esse entendimento está presente nos documentos oficiais, como o Parecer 11/2000, do Conselho Nacional de Educação, que aponta para a necessidade de propostas voltadas à referida modalidade no sentido de considerar as demandas dos educandos e seus tempos, visto que isso não podem se configurar como uma nova negação de direito àqueles que buscam novamente a educação escolar.

Estamos vivenciando um momento no qual a EJA é compreendida por meio de uma dimensão ampla da perspectiva da educação que ocorre ao longo da vida⁴. Esse entendimento, de acordo com Ireland (2009), é dual entre os países do hemisfério norte e os países do sul – o caso do Brasil – às voltas com problemas do analfabetismo entre jovens e adultos e escolaridade básica da população⁵. Dentro dessa realidade, a educação para as pessoas jovens e adultas, em nosso país, está muito vinculada à escolarização, parecendo haver uma rejeição por parte dos promotores da EJA, que insistem em manter propostas de tempos rígidos e inflexíveis.

Entre os cursos que se realizam fora desse padrão de rigidez temporal, encontram-se os semipresenciais da EJA que, segundo o que dizem Valdés *et al.* (2014, p. 204), consistem em uma estratégia de escolarização de pessoas jovens e adultas apresentada da seguinte maneira:

[...] enquanto estratégia metodológica de produção do conhecimento irá relativizar a relação professor aluno no processo ensino aprendizagem, pois contará com momentos presenciais e momentos não presenciais para o desenvolvimento do currículo. A educação semipresencial em geral se utiliza também como a educação a distância de instrumentos pedagógicos (módulos, livros, apostilas, mídias em CD ou DVD) complementares ao processo ensino aprendizagem, que precisam ser acessados física ou virtualmente pelos alunos.

⁴ Sobre o tema educação ao longo da vida, consultar Brasil (2016), Gadotti (2016) e Lima (2007).

⁵ Segundos dados do IBGE (2018), 11,5 milhões de pessoas com quinze anos ou mais de idade são analfabetas, ou seja, não tiveram instrução ou, pelo menos, a tiveram mal. Esse quantitativo representa 7% da população brasileira, percentual acima da meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído no ano de 2014 pela Lei nº 13.005, onde prevê “a redução da taxa de analfabetismo para 6,5%” no ano de 2015 (p. 2). Somam-se a esses dados, 53,9% das pessoas com 25 anos ou mais de idade que não possuem a educação básica obrigatória; 26,8% finalizaram o processo regular de escolarização – concluíram o ensino médio; e, 15,7 % possuem o ensino superior completo.

Verificamos nas pesquisas de Farias (2015), Nascimento (2017), Santos (2013), Souza (2005), Torres (1997) e Weiduschat (2004) que a oferta semipresencial para a EJA está distribuída por todo o Brasil, tal oferta apresenta características que variam em certos aspectos, mas, de maneira geral, apresentam elementos em comum, tais como: atendimento individualizado ou em pequenos grupos; componentes curriculares divididos em módulos didáticos, e não por séries; e a flexibilidade nos tempos, seja no tocante à matrícula, à duração do curso, aos horários, à escolha dos componentes curriculares e ao prazo para o cumprimento das atividades.

O MÉTODO

Neste artigo, procuramos conhecer como os sujeitos dos cursos semipresenciais da EJA reconhecem e utilizam a flexibilidade dos tempos que está na raiz da oferta educativa desses cursos, para isso, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com base em Yin (2010). Nosso objetivo foi analisar como os cursos semipresenciais diminuem as tensões entre os tempos de vida dos estudantes e os tempos escolares. Para isso, dois instrumentos foram utilizados por nós nesse movimento de busca por informações consistentes, a saber, um questionário respondido por cem estudantes dos cursos semipresenciais e a realização de entrevistas com doze sujeitos, todos estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Educação de Jovens e Adultos Professor Geraldo Lafayette Bezerra, que integra o sistema de ensino do estado da Paraíba. Vale salientar que, na época, a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB/Centro de Ciências da Saúde, Protocolo CAAE 31648314.3.0000.5188, aprovado em 29/06/2014. As informações foram coletadas entre setembro e dezembro de 2014, a partir de um trabalho de dissertação, em nível de Pós-Graduação em Educação, *strictu sensu*, defendido em novembro de 2015, na Universidade Federal da Paraíba.

Para uma melhor interpretação do caso pesquisado, as informações coletadas foram tratadas e analisadas a partir das lentes da Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011). Sob essa perspectiva, realizamos os seguintes procedimentos: pré-análise,

exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na fase da pré-análise, selecionamos os documentos que foram analisados e desenvolvemos a formulação das hipóteses e dos objetivos; na oportunidade, realizamos uma leitura flutuante, a fim de estabelecer o primeiro contato com a documentação (vale ressaltar que os dados obtidos por meio do questionário e da entrevista foram compreendidos como gêneros de documentos); em seguida, e não menos importante, estes documentos foram submetidos às regras da exaustividade e da representatividade, assim compreendidas:

Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do *corpus* (entrevistas de um inquirido, respostas a um questionário, editoriais de um jornal [...] entre tal e tal data [...] etc.), é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*. [...], não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão [...]

Regra da representatividade. A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial (BARDIN, 2011, p. 127, grifos da autora).

Considerando as orientações de Bardin (2011), buscamos identificar as categorias presentes no conteúdo dos discursos proferidos e registrados nos documentos, para podermos realizar as inferências em cima das variáveis identificáveis no objeto desta pesquisa: as tensões entre os tempos de vida dos estudantes e os tempos escolares, nos cursos semipresenciais da EJA.

Os resultados foram apresentados no formato de textos e gráficos, os quais compõem o conjunto do registro a seguir.

O PERFIL DO EDUCANDO TRABALHADOR DO CURSO SEMIPRESENCIAL DA EJA

É sabido que trabalhos informais carregam, na sua essência, vários inconvenientes que atingem o trabalhador, entre eles, a baixa remuneração, a incerteza da empregabilidade e a ausência de

seguridade social. Muitos estudantes questionados, na época da pesquisa, estavam na informalidade (55%)⁶, por conseguinte, já era de se esperar que os resultados apontassem para uma tendência de baixa remuneração, mas nos chama, também, a atenção o fato de que os que ocupam espaços formais não atingem renda superior a três salários. Esse pode ser um fato relacionado à falta de uma formação específica na área de atuação, que só pode ser adquirida por meio da realização de cursos de qualificação, acessíveis apenas àqueles que já concluíram a educação básica.

Nenhum dos estudantes entrevistados recebe rendimento entre três e quatro salários mínimos, com ressalva apenas para 2%, recebe proventos acima de cinco salários mínimos e integram o grupo composto pelos atletas do futebol profissional que estudavam na escola pesquisada, na época desta pesquisa.

Quanto aos dias de trabalho semanal dos estudantes questionados, constatamos que, para 22%, não existe dia de folga, ou seja, trabalham todos os dias da semana. Para 17% dos estudantes, o trabalho ocupa seis dias na semana, restando apenas um dia livre. Esse dado está relacionado às questões que envolvem a informalidade e o trabalho por conta própria, situações nas quais o salário se encontra diretamente ligado à produção e ao número de horas trabalhadas. Outros 22% trabalham cinco dias durante a semana e 10% dos sujeitos pesquisados trabalham entre dois e quatro dias por semana. Outros 29% (entre os aposentados e os desempregados ou que não trabalham) não gastam seu tempo com atividades relacionadas a um trabalho específico (seja formal ou informal).

Ao verificarmos o horário semanal de trabalho dos estudantes, as questões relacionadas à informalidade e ao trabalho por conta própria⁷ afloram; quase metade dos estudantes questionados, 46,6%, trabalha mais de quarenta horas semanais;

⁶ Atuando nas seguintes profissões: profissional de manutenção de equipamentos, pintor, electricista, instalador, feirante, ambulante, trabalho braçal, profissional de manutenção de computadores, costureiro(a), cozinheiro(a), carpinteiro, arrumadeira, lavadeira, cuidador(a) de crianças ou de idosos, entre outros.

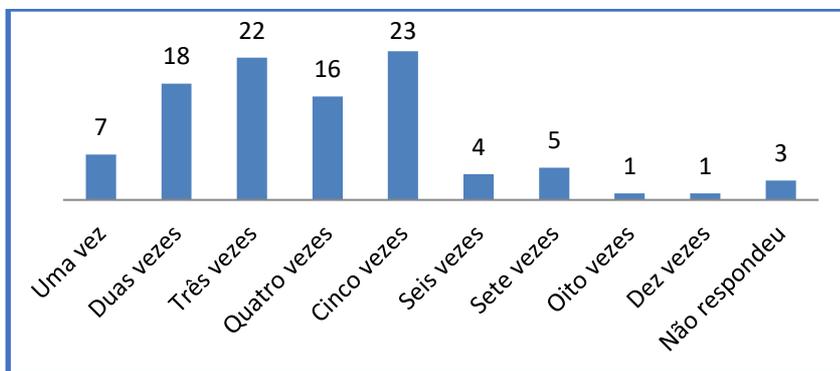
⁷ O trabalho por conta própria é compreendido neste texto como sendo aquele em que o trabalhador paga sua própria seguridade social.

outro grupo considerável, 19,17%, trabalha quarenta horas. Esses sujeitos, devido à carga de trabalho, enfrentam dificuldades para frequentar uma escola da EJA que não ofereça cursos flexíveis.

A frequência semanal dos estudantes matriculados no curso semipresencial da EJA

Os cursos semipresenciais são diferenciados em relação à maioria dos cursos ofertados na modalidade EJA. Possuem frequência e carga-horária flexíveis e permitem que os estudantes optem por trajetórias distintas, de acordo com suas possibilidades e convicções, como frequentar a escola em dias alternados, turnos diversos e variar o tempo em que permanecem nesse espaço educativo. No Gráfico 1, apresentamos a frequência semanal dos estudantes matriculados no curso da escola em questão.

Gráfico 1 – Frequência semanal dos estudantes (%)



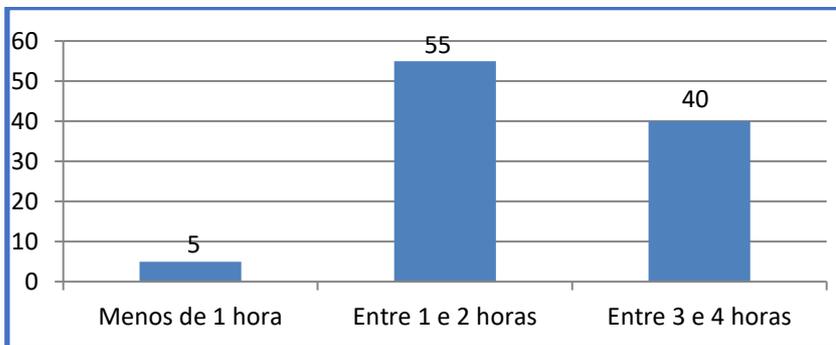
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa (2015).

O gráfico acima nos mostra que 34% dos estudantes dos cursos semipresenciais da EJA têm uma frequência entre cinco e dez vezes por semana. Um grupo composto por 16% dos estudantes se aproxima da frequência dos cursos presenciais e comparece à escola quatro vezes por semana. Os outros 47% se afastam mais e comparecem de uma a três vezes por semana.

Quanto ao tempo que o estudante da EJA semipresencial costuma ficar na escola, constatamos que apenas 5% responderam

passar menos de uma hora na escola. A maioria, 55%, permanece entre uma e duas horas desenvolvendo suas atividades. E, para 40% dos estudantes, a permanência varia entre três e quatro horas, como podemos observar no Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Tempo que o estudante costuma ficar na escola.

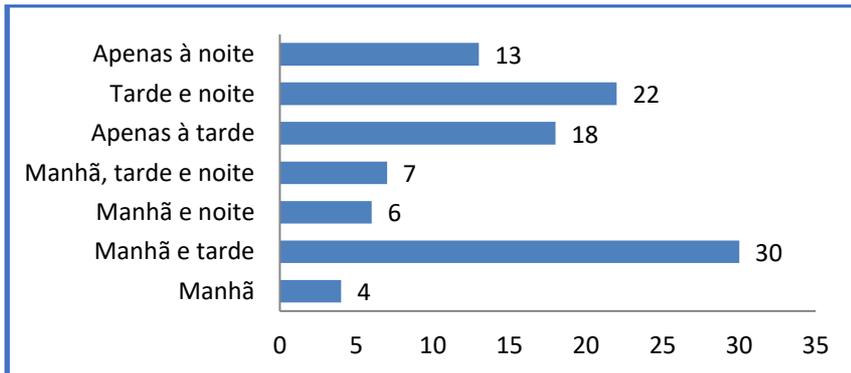


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa (2015).

Por outro lado, considerando apenas as questões relativas ao desenvolvimento dos cursos, à medida que o estudante vai concluindo os módulos e os componentes curriculares, sua presença vai diminuindo, e ele passa a frequentar horários mais restritos, à procura daquilo que ainda lhe interessa. Portanto, naturalmente, é comum a presença mais frequente dos estudantes no início ou no meio do curso, segundo o número de módulos cursados. Em relação ao período que o estudante costuma frequentar a escola, temos o Gráfico 3.

Os resultados expostos, no gráfico a seguir, indicam que os estudantes se valem dessa possibilidade e procuram frequentar turnos diversos. Somando o percentual de estudantes que frequentam um único turno, chegamos a 35%. E, para 65% dos sujeitos pesquisados, a prática é frequentar mais de um turno, com destaque para os que frequentam os turnos da manhã e da tarde, 30%, e os que comparecem à escola nos períodos da tarde e da noite, 22%. E para um grupo de estudantes, 7%, é comum frequentar a escola nos três turnos.

Gráfico 3 –Período que o estudante costuma frequentar a escola(%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa (2015).

Tensões realmente aliviadas? “o desejo de voltar a estudar”

Nutrir o desejo de voltar a estudar ou ter uma necessidade latente para reiniciar os estudos, em períodos que se afastam dos prazos determinados de matrícula, é raramente atendido pelos cursos em tempos rígidos. As orientações são sempre para procurar a escola em momentos mais adequados. Nos cursos semipresenciais, não ocorre essa negativa, visto que a matrícula pode ser realizada a todo tempo, em qualquer tempo, dia e mês. Não existe um calendário rígido, pré-fixado. A esse respeito, cabe conferir a seguir os depoimentos dos entrevistados.

Eu descobri, através do marido da minha tia. Um sobrinho dele terminou aqui também. Aí, ele pegou – conversando comigo – “porque você não voltar a estudar?” Não sei o quê? Eu não! Eu queria, mas ir todo dia é muito complicado. Ele foi... “Não! Tem um colégio ali no bairro que você faz só a prova!” Aí eu vim atrás, com Patrícia. Aí, aí a gente se inscreveu. Pronto! (ESTUDANTE 5, 8 out. 2014).

A minha descoberta aqui na escola foi através de... de um amigo companheiro de profissão, que é Genivaldo. Que ele fez também aqui. E eu vi uma coisa bonita nele. Que ele estudando... Ele passando

para nossos companheiros que não tinha terminado ainda de estudar, que era uma coisa boa. E isso eu vendo ele falando com outras pessoas. Daí ele veio falar pra mim... Poxa, você não quer estudar? Tem uma escolinha aqui pertinho no bairro, que eu terminei lá. E isso aí foi uma injeção de ânimo pra que eu... eu pudesse voltar a estudar e tá na sala de aula hoje buscando algo na educação (ESTUDANTE 3, 26 set. 2014).

Os dois relatos acima refletem bem essa realidade. Ambos os sujeitos foram apresentados aos cursos semipresenciais, procuraram a escola e puderam fazer suas matrículas de imediato, sem precisar esperar. Soares e Venâncio (2007) apresentaram as ações de um projeto para EJA em uma escola que integra o sistema educacional de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Tal projeto busca atender e trabalhar especificidades dos seus sujeitos. Para os autores, uma das características importantes é a matrícula ao longo de todo o ano, pois favorece o educando que ficou impossibilitado de estudar por certo período, sem que ele necessite esperar um período de tempo, às vezes longo, para retornar. Para Fávero e Freitas (2011), certas características ajudam a romper com as velhas propostas da EJA, pautadas pela rigidez sistemática do ensino ofertado a crianças e adolescentes, dentre elas a matrícula ao longo de todo o ano.

Tensões realmente aliviadas? “a flexibilidade de horários”

Existem outras características relacionadas à flexibilidade dos tempos, nos cursos semipresenciais, que emergiram de maneira incisiva na fala dos estudantes. Para estes, essa flexibilidade de horários contribui significativamente para que eles possam continuar estudando, mesmo estando às voltas com todas as diversidades impostas por seus ritmos de vida.

A partir das falas e das respostas dos estudantes, fomos construindo elementos que nos possibilitam afirmar que, entre as características dos cursos semipresenciais da EJA, romper com os tempos escolares rígidos, torna-se imprescindível no tocante à oferta de escolarização, como é possível constatar nos depoimentos abaixo:

Quando eu estudei presencialmente, era o ano todinho. Não aguentava mais. É como eu disse, a pessoa vai tão desmotivado pra sala de aula, que a pessoa não aprender, vai decorando. Ninguém vai tirar aquilo de você, não! O decorar você já esquece. Eu chegava muito cansado! Um EJA convencional, seis meses, tempo... Do desgaste. Eu não iria me adequar mais hoje. Ainda bem que tem o EJA semipresencial (ESTUDANTE 12, 21 nov. 2014).

O senhor sabe que a ausência em si, pra quem fica, não no semipresencial, mas em sala de aula, né? A pessoa faltando, faltando é reprovado por falta [batida na mesa]. Não reprova por falta? E lá, não! Aí tem essa vantagem, entendeu? Então (ESTUDANTE 4, 26 set. 2014).

Se fosse de outro jeito? Acho que teria mais dificuldade. Até porque pelo trabalho, né? Porque hoje você pode vir. Aqui você pode vir, você pode estudar em casa e pode vir só fazer as provas. Você leva os conteúdos pra casa. Naquele tempo, não. Você tinha que ir, tinha que estudar numa sala e tinha que fazer a prova [...]. Era muito mais tempo. Acho que esse curso vale muito a pena. Vai ajudar, como vem ajudando a muitas pessoas. Como eu vejo aqui na escola, pessoa até com idade mais avançada. Eu acho que a cada dia melhora cada vez mais (ESTUDANTE 3, 26 set. 2014).

Eu faço meu horário dá certo pra mim. Não daria certo se viesse todos os dias; tendo que ir todos os dias. Aí não dava certo não. O tempo não ia dá, não; por que três, né? Eu não ia largar, deixar meus filhos largados, jogados pra ir pra escola, porque em primeiro lugar estão eles, livres. Eu tenho que assumir com as minhas responsabilidades. Depois aí vem eu. Aí pronto, o resto é que vem depois mesmo. O resto é resto (ESTUDANTE 7, 10 out. 2014).

Não podemos perder de vista que os sujeitos da EJA possuem várias atribuições, o que demanda um considerável esforço físico e mental. Ao se inserirem em uma jornada de estudos diários,

aumentam consideravelmente esse esforço com mais uma jornada de atividade na escola, o que fatalmente diminui, de forma considerável, o tempo de repouso desses sujeitos. Dentro da lógica temporal rígida de um curso presencial, com frequência mínima exigida de 75%, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que se reflete nas faltas, observamos que tal lógica se traduz na desmotivação e no abandono.

Como verificamos nas considerações feitas pelos sujeitos, parece não haver essa aflição por parte daqueles que frequentam os cursos semipresenciais da EJA, nos quais não existe uma frequência mínima exigida. Caso haja necessidade, é possível cumprir com outros compromissos ou desfrutar certos momentos de descanso, sem preocupação com faltas que podem conduzir à reprovação. A existência de um curso que esteja desconectado com essa exigência de frequência diária⁸ se apresenta como um elemento deveras importante, visto que:

[...] é essencial que a modalidade de EJA, seja fundamental ou médio, reconheça os diferentes tempos e espaços dos seus educandos. Na EJA, precisamos ter clareza sobre quem são os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e quais os seus interesses, necessidades e demandas em termos de tempos e formatos de estudo. Em outras palavras, a EJA precisa de um projeto pedagógico específico pensado a partir da realidade do educando que procura a garantia do seu direito à educação (IRELAND, 2010, p. 9).

Cursos presenciais da EJA, ofertados pelos sistemas públicos de educação por todo o país, são construídos na rigidez temporal e se destinam aos que podem frequentar à escola no turno da noite, excluindo aqueles que não podem compartilhar dessa possibilidade como jogadores de futebol, músicos, profissionais da saúde ou de outras áreas que exigem turno em plantões de 24 horas. Esses sujeitos jovens e adultos, ao tentarem se inserir novamente na

⁸ Cabe ressaltar que a exigência fundamental para o estudante avançar em seus estudos é a conclusão dos módulos didáticos que constituem os componentes curriculares da base nacional, no curso semipresencial em questão.

educação escolar, precisam contar com a benevolência da escola e dos professores ou, definitivamente, estão fadados a vivenciar um novo fracasso, confirmando, assim, que esse modelo não foi feito para eles.

Precisamos estar atentos ainda a outra situação, qual seja:

Uma coisa é o tempo de um trabalhador que sabe a hora que entra, a hora que sai e das oito horas de trabalho, e outra coisa é o tempo de um sobrevivente em situações informais de trabalho. Ele não tem tempo, ou melhor, ele não controla seu tempo, ou ele tem que criar o seu tempo. Porém, não é um tempo que ele cria como bem quer. Esse tempo tem que ser criado em função do ganho de cada dia. Ele poderá terminar às seis da tarde se aquele dia foi bom, mas poderá tentar continuar vendendo pipocas, água ou quiabos, se aquele dia foi mal. O tempo dele é tão instável quanto a sua forma de trabalhar. Consequentemente, diante dessa caracterização dos tempos de trabalho pela instabilidade, que tempos de EJA se atreverão a ser estáveis?

Diante dessa instabilidade dos tempos do viver, de trabalhos informais e tempos de escola, não teríamos que redefinir os tempos de escola, os tempos da EJA, e torná-los os mais flexíveis possível? Os tempos de cada dia e de cada noite teriam que ser repensados, assim como os tempos do tempo da EJA (ARROYO, 2007, p. 12).

O trabalho informal, além de não garantir direitos ao trabalhador, coloca-o em condições muito desfavoráveis, exigindo dele um grande esforço e, muitas vezes, excesso de jornadas de trabalhos. Quem está na informalidade tem mais dificuldade para organizar seu tempo e se dedicar aos estudos em que se precisa cumprir frequência diária, em horários fixos. Os cursos semipresenciais abrigam muitos sujeitos nessas condições, uma vez que quase metade dos sujeitos questionados trabalha por conta própria ou na informalidade. Podemos compreender tal situação a partir de Arroyo (2007) quando nos diz que, como não conseguem se manter na imposição temporal de outras realidades educativas,

jovens e adultos visualizam, nos cursos semipresenciais, a possibilidade de terem seus tempos respeitados pelo tempo escolar.

Essa possibilidade também foi constatada nos depoimentos a seguir dos sujeitos entrevistados:

Eu posso fazer meus horários. O bom é isso: eu posso de manhã, tarde e de noite; a hora que quiser, entendeu? Basicamente foi isso que me motivou mais assim a voltar a estudar. O que me motivou a vir pra cá foi o tempo e também a facilidade pra eu colocar as aulas no meu horário, fazer meu próprio horário no caso. Porque tem vez que eu posso sair de manhã, tem alguma coisa prá resolver, ou simplesmente tenho um médico, alguma coisa. Eu posso vir a hora que eu bem entender! Eu tenho tempo para fazer as coisas do meu jeito! (ESTUDANTE 1, 24 set. 2014).

Eu escolho meu tempo. Eu tenho um horariozinho livre diante de minhas atividades diárias, corro na escola e faço minhas provas, onde eu posso concluir, né? Terminar os meus estudos e realizar o que interessa, tanto pra mim, eu acredito, quanto pra jovens, algum jovem que se perderam no tempo normal de estudo. Estão buscando esse tipo de escola, ensino, pra terminar mais rápido os seus estudos. [...] ter um ensino que se adequa ao nosso tempo disponível: é importantíssimo, porque o aluno tanto ele pode trabalhar fora, como diz a história, como pode ser uma dona de casa, ele tem um tempinho ali do seu e correr. Tem sempre pessoas disponíveis, o educador pra está lhe assessorando naquele momento. O aluno que precisar vem à procura, ele vem à busca de algo. O que ele vem buscar? Ele vem buscar conclusão de um ensino que ele parou no caminho e não teve condições de executar. E ele vem aqui. Busca de manhã, ele tem. A tarde, ele tem. À noite, ele tem. Então ele, ele procure o horário dele, né? Então assim... O semipresencial ele quer... Para as pessoas... Eu acho que ele executa muito bem, que é da orientação necessária pro alunado que vier procurar. E tá as portas abertas o dia inteiro; pra

quem tenha disponibilidade de horário (ESTUDANTE 10, 29 out. 2014).

A escola é bom, que você tem opção. Você pode vir pela manhã, pode vir a tarde, pode vir a noite. Você escolhe: se quiser fazer prova à tarde, quiser fazer prova à noite. Ajuda muito. Quando você tem tempo! Quando não tem, complica. Entendeu? Acho que a maior dificuldade é quando a pessoa em si, trabalha (ESTUDANTE 4, 26 set. 2014).

É um ponto a favor. Excelente. Assim passa o dia todo trabalhando. Assim, a gente mesmo que trabalha não tem horário pra gente. A gente tá fazendo uma coisa aqui, e aparece pra gente ganhar um extra no mundo capitalista que a gente vive hoje. O que acontece: eu posso a tarde, eu assimilo algum conteúdo, mas eu vou à noite. E assim vai. E assim pra quem é o trabalhador que quer, assim, crescer um pouco mais (ESTUDANTE 12, 21 nov. 2014).

A EJA ofertada estritamente no período noturno e nos mesmos moldes da escola diurna para crianças e adolescentes, cuja única exceção é a diminuição do período letivo para seis meses, tem se constituído, até então, como a solução mais viável para as políticas públicas na modalidade, sob a justificativa que esse é o espaço do estudante-trabalhador, que só procura a escola no período noturno, após o cumprimento de sua jornada de trabalho. Na verdade, esse é o tempo que resta para os jovens e adultos, confirmando-se o que o Parecer 11/2000 do CFE/CEB chama de “nova negação”. Nas falas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, trazidas anteriormente, percebemos como é relevante, para eles, a possibilidade de frequentar a escola em horários diversos, evitando assim, o confronto entre os tempos de vida e o da escola, isto é, tendo a possibilidade de adequar os tempos tanto para os estudos, quanto para as atividades da vida, da produção, do trabalho etc.

Para Santos (2013), a possibilidade do jovem e do adulto fazerem uso dos três turnos, de acordo com suas necessidades e oportunidades, é fundamental para que consigam frequentar a

escola, sem precisar abrir mão de alguma atividade que porventura possa surgir em sua vida.

Tensões realmente aliviadas? “a flexibilidade do tempo para a conclusão dos estudos”

Tratando da flexibilidade nos cursos semipresenciais da EJA, não há observância de tempo limitado em período máximo ou mínimo para se concluírem os níveis de ensino ofertados. O estudante da EJA semipresencial possui a liberdade, segundo suas condições reais de vida, de planejar seu próprio tempo para a conclusão dos estudos em nível de educação básica. É o que demonstram os seguintes depoimentos:

O processo dessa escola... É o que cabe no nosso tempo, porque nós fazemos o tempo, o nosso tempo. Porque ele não exige um tempo pra você terminar esses estudos, é de acordo de sua capacidade de estar aqui. Isso é importante, no seu tempo (ESTUDANTE 10, 29 out. 2014).

Aqui eu tenho mais tempo, posso vir quando quiser; terminar mais rápido possível. Posso realizar mais coisa nesse tempo (ESTUDANTE 11, 17 nov. 2014).

No semipresencial, os alunos que ditam o ritmo. Se eu quiser, vamos dizer assim, em dez dias fazer o fundamental, eu posso fazer, eu tenho capacidade e tenho estudado muito e posso fazer. Como também, se eu quiser demorar um ano, dois anos, como no presencial, seis meses pra concluir uma série, mais seis meses, não tem um cronograma pra ser seguido de aula. É a gente que dita o ritmo. Se eu quero fazer português, eu faço, história em casa, eu posso ficar tranquilamente! (ESTUDANTE 12, 21 nov. 2014).

Uma das motivações que atrai jovens e adultos em direção aos cursos semipresenciais da EJA é a possibilidade de concluir uma das etapas da educação escolar ou toda a educação básica o mais rápido possível, para que este estudante tenha a oportunidade de

acessar outros espaços educativos. Nesse sentido, não podemos imaginar que, nas falas citadas acima, resida o desejo de protelar os estudos por longo período. É uma demonstração de que é possível avançar, ou não, a partir das oportunidades, que vão surgindo na vida de cada sujeito.

Eu tô querendo aprender. Realmente eu tô querendo aprender, e eu tô vendo que aprendi. Faz o que? Já faz 4 anos que eu tava fazendo o nono ano, por falta de tempo. Em duas semanas, eu fiz mais provas do que em 3 anos, que eu vinha pra cá. Frequentemente. Por quê? Porque eu não tinha tempo. E agora estou com tempo. Então eu, tô querendo aprender mais e, no mesmo tempo, procurar terminar o mais rápido que eu puder, pra poder fazer outras coisas também. Porque hoje em dia, tudo você tem que ter na vida. Você tem que ter pelo menos ensino médio, entendeu? “Você não vai aprender nada”. Mentira! Não aprende quem não tiver interesse. Quem tiver interesse, aprende! (ESTUDANTE 2, 25 set. 2014).

Diante da fala acima, podemos compreender que, nos cursos semipresenciais da EJA, não há lugar para o que denominamos no senso comum de evasão, desistência ou abandono escolar. Existe apenas o que Fávero e Freitas (2011) denominam de “interrupção”, visto que muitos destes jovens e adultos que se afastam da escola, entretanto nutrem o desejo de voltar e o fazem assim que for possível, com um detalhe que deve ser enfatizado: reaproveitam tudo aquilo que já haviam estudado, quando optam pelos cursos semipresenciais. Não existe retrocesso nos cursos semipresenciais da EJA, apenas avanços com o retorno aos estudos, depois de cessado o período de interrupção. Em um curso presencial, os estudantes retornam sempre à linha de largada, sempre que for necessário se ausentar da escola por um período maior de tempo. Os que estão inseridos nos cursos semipresenciais não passam por essa situação, mesmo tendo interrompido sua trajetória escolar no curso em questão, por longo período, visto que, ao regressarem, retomam os estudos exatamente do ponto em que pararam, sem maiores constrangimentos.

Barcelos (2013) enfatiza que não basta apenas garantir possibilidades para que jovens e adultos retornem à escola, é preciso oferecer a esses sujeitos as devidas condições para permanecerem em suas trajetórias escolares. Não acontecendo isso, há o prenúncio do verdadeiro abandono da educação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa das considerações finais, nosso objetivo, neste artigo, foi analisar como os cursos semipresenciais diminuem as tensões entre os tempos de vida dos estudantes e os tempos escolares. Após as discussões tecidas no corpo deste texto, podemos considerar que os cursos semipresenciais da EJA parecem caminhar na direção de garantia das possibilidades, diminuindo o que para Arroyo (2011) se configura como uma das tensões mais sérias do cotidiano escolar, a saber, o conflito entre os tempos escolares e o tempo dos sujeitos que estão em busca da educação. Não há como obrigar jovens e adultos, principalmente, os das classes populares que estão imersos na informalidade, a dominarem seus tempos, por isso, um único modelo de escola com tempos rígidos para determinados sujeitos da EJA vem se mostrando inviável. Assim, debruçar-se sobre possibilidades de políticas públicas para a modalidade em foco, com propostas alternativas, se faz necessário.

Nesse entendimento, a flexibilidade característica dos cursos semipresenciais da EJA ganha em relevância, pois diminui as tensões. Mesmo estigmatizados, estes cursos estão abertos a todo instante para jovens e adultos se reencontrarem com a educação básica. Como já constatamos, a partir dos depoimentos dos seus sujeitos, estes se matriculam a todo tempo, podem frequentar a escola em turnos e dias diversos, afastam-se por um período, em casos de necessidade, sem qualquer prejuízo ao que assim proceder, visto que não estão limitados por um tempo de conclusão. Portanto, esses cursos se caracterizam democráticos, quanto à questão relacionada ao respeito pelos tempos dos estudantes e por estarem garantindo o direito a quem deseja ou necessita retornar aos bancos escolares.

Dentro das incertezas que vivem os sujeitos das classes populares, permanecer estudando é um grande desafio que, em

muitos casos, não pode ser almejado, principalmente, por inadequação aos tempos escolares rígidos. Como apresentamos, tal fato não parece afetar diretamente os estudantes dos cursos semipresenciais, tendo em vista que eles podem se organizar a partir de suas especificidades e manter sua trajetória em direção à conclusão da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Revisão e tradução dos novos textos por Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: WMF: Martins Fontes, 2014.
- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARCELOS, Luciana Bandeira. **Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivos**. O que é qualidade na educação de jovens e adultos? 2013. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer N° 11/2000**. Consulta sobre as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Brasília/DF: CNE/CEB, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC, 2016.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

FARIAS, Humberto Vieira. **Os cursos semipresenciais e o reencontro de jovens e adultos com a educação básica**. Orientador: Timothy Denis Ireland. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, p. 365-392, jul./dez. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. 2016. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf. Acesso em: 15 abr. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, ano referência 2017. Brasília: IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 5 fev. 2019.

IRELAND, Timothy Denis. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. **Nova escola**, São Paulo, n. 223, p. 36 – 40, jun./jul. 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-tem-agora-objetivos-maiores-alfabetizacao-476424.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2013.

IRELAND, Timothy Denis. Precisamos desenvolver métodos que tratem educandos como adultos e fortaleçam sua auto-estima. **Jornal do Professor**, Brasília, n. 48, dez. 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1477>. Acesso em: 29 nov. 2013.

LIMA, Licínio. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

NASCIMENTO, Thalyta Vasconcelos do. **Narrativas dos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia**: móveis e sentidos na relação com o saber. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy Denis. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

SANTOS, Izabel Conceição Nascimento Costa dos. **Tecnologias de ensino na educação de jovens e adultos**: o ensino personalizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Octávio Pereira – CES. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

SOARES, Leôncio José Gomes; VENÂNCIO, Ana Rosa. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 141-156, 2007. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/867/6032>. Acesso em: 13 set. 2015.

SOUZA, Graça Helena Silva de. **Educação de jovens e adultos**: estudo de caso no Centro de Estudos Supletivos-SENAI. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TORRES, Eliane Aparecida. **Uma abordagem sobre o ensino supletivo: o centro estadual de educação supletiva no estado de São Paulo**. 1997. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

VALDÉS, Raúl et al. **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos**: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade. Organização dos Estados Ibero-Americano e

UNESCO. Tradução Daniele Martins e Zenaide Romanovsky. Goiânia: Ed. UFG, 2014.

WEIDUSCHAT, Edith. **Marcha forçada**: um estudo sobre práticas e representações do aluno do centro de educação de jovens e adultos de Blumenau/sc. 2004. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Ana Tokell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Submetido em: Setembro/ 2020.

Aceito em: Outubro/ 2020.

“PRECISAMOS TRATAR DA ALICE”: DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM, DA RITALINA À LITERATURA

Rafael Guimarães Tavares da Silva¹
Yasmine Martins Diniz²

RESUMO

Partindo de dados recentes sobre o crescimento exponencial do uso de medicamentos na educação de crianças e jovens, em especial com relação às dificuldades de aprendizagem, propomos uma reflexão crítica sobre o impacto pessoal e social desse tipo de mudança. Para isso, recorreremos a pesquisas atuais sobre o assunto e, encarando-as da perspectiva crítica delineada por Michel Foucault ao longo de sua obra, buscamos alternativas às atuais estratégias biopolíticas de controle social, dentre as quais se encontram a medicalização da vida e a medicamentação do ensino. Com esse objetivo, recorreremos à literatura – e à arte de modo geral – como caminhos abertos aos educadores dispostos a suscitar vivências emancipadoras a quem se encontre envolvido em suas propostas de construção do conhecimento. No início do presente artigo, delineamos um experimento de viés literário com o fim de sugerir estratégias disponíveis aos professores para contornar reais problemas de aprendizagem que venham a enfrentar em sala de aula.

Palavras-chave: Medicamentação da sociedade; Ensino de literatura; Sociologia da educação.

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutorando em Letras: estudos literários pela Universidade Federal de Minas Gerais. Editor da Revista Em Tese de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários (POSLIT/ FALE/ UFMG). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8985-8315>. E-mail: gtsilva.rafa@gmail.com.

² Graduanda em Licenciatura Português e Espanhol na Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: diniz.yasmine@gmail.com.

“WE NEED TO DEAL WITH ALICE”: LEARNING DIFFICULTIES, FROM RITALIN TO LITERATURE

ABSTRACT

Based on recent data on the exponential growth in the use of medicines in the education of children and young people, especially in relation to learning difficulties, we propose a critical reflection about the personal and social impact of this type of change. For this, we employ recent research on the subject and, facing them from the critical perspective outlined by Michel Foucault throughout his work, we seek alternatives to the current biopolitical strategies of social control, among which are the medicalization of life and the medicamentation of teaching. With this objective in mind, we resort to literature – and art in general – as open paths for educators willing to raise emancipatory experiences for anyone involved in their knowledge construction processes. At the beginning of this article, we outline an experiment with a literary bias in order to suggest strategies available to teachers willing to deal properly with real learning problems in the classroom.

Keywords: Medicamentation of society; Teaching literature; Sociology of education.

“NECESITAMOS TRATAR CON ALICE”: DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, DEL RITALÍN A LA LITERATURA

RESUMEN

Con base en datos recientes sobre el crecimiento exponencial en el uso de medicamentos en la educación de niños y jóvenes, especialmente en relación con las dificultades de aprendizaje, proponemos una reflexión crítica sobre el impacto personal y social de este tipo de cambio. Para ello, empleamos investigaciones recientes sobre el tema y, desde la perspectiva crítica esbozada por Michel Foucault a lo largo de su trabajo, buscamos alternativas a las

estratégias biopolíticas actuais de control social, entre las cuales se encuentran la medicalización de la vida y la medicamentación de la enseñanza. Con este objetivo en mente, recurrimos a la literatura, y al arte en general, como caminos abiertos para los educadores dispuestos a generar experiencias emancipadoras para cualquier persona presente en sus procesos de construcción de conocimiento. Al comienzo de este artículo, describimos un experimento con un sesgo literario para sugerir estrategias disponibles para los maestros capaces de lidiar adecuadamente con problemas reales de aprendizaje en el aula.

Palabras clave: Medicamentación de la sociedad; Enseñanza de literatura; Sociología de la educación.

INTRODUÇÃO

O Comitê Nacional para Promoção do Uso Racional de Medicamentos publicou em 2018 um estudo alarmante com o título de *Uso de medicamentos e medicalização da vida: recomendações e estratégias*. Chamando atenção para o fato de que

[o] fenômeno da medicalização, em sua maior expressão, está vinculado a populações-chave, a saber: crianças em idade escolar, adolescentes e adultos em privação de liberdade, usuários que necessitam de atenção à saúde mental e pessoas com mais de 60 anos (COMITÊ, 2018, p. 12, acréscimo nosso)

O documento traz dados recentes sobre o crescimento exponencial no consumo de psicofármacos na sociedade brasileira e em todo o mundo, com efeitos colaterais imensos e frequentemente irreversíveis. Para além do risco à saúde física e mental de seus usuários, bem como do fomento a uma indústria bilionária que age muitas vezes de forma inescrupulosa em suas estratégias de expansão mercadológica (TEIXEIRA, 2009),³ o crescimento da

³ Segundo o estudo supracitado: "Atualmente, pessoas são constantemente incentivadas a resolver os problemas sociais utilizando medicamentos, e com a ajuda das

medicalização – e da medicamentação, muitas vezes associada a ela – acentua problemas de sociabilidade e tem um impacto profundo nas relações de poder e controle da sociedade. No campo da educação, esses efeitos têm talvez suas mais profundas consequências, na medida em que incidem sobre um momento formador na vida de milhares de indivíduos que farão parte das gerações futuras.

Nesse breve texto problematizamos a questão da medicamentação – à luz sobretudo das dificuldades de aprendizagem na atividade escolar –, a fim de delinear abordagens alternativas à problemática, partindo de casos emblemáticos da literatura e de seu ensino. Para isso, sugerimos um experimento de viés literário com o fim de sugerir estratégias disponíveis aos professores que lidam com o ensino de literatura (e áreas afins, como artes e história, por exemplo), para contornar problemas reais que venham a enfrentar em sala de aula. Nossos marcos teóricos pautam-se pelas reflexões de Michel Foucault (e, em certa medida, Gilles Deleuze), sobretudo no que um tal pensamento tem a contribuir para uma compreensão da importância da literatura e da fabulação na resistência a formas de controle dos corpos e das mentes.

“PRECISAMOS TRATAR DA ALICE”: um caso ficcional para suscitar o pensamento e a reflexão crítica

Começamos com uma situação ficcional, embora dotada de toda a verossimilhança possível: no meio do primeiro semestre de 2020, um psicopedagogo qualquer de uma escola brasileira recebe uma jovem aluna de 7 anos de idade. Seus professores reclamam que ela tem estado cada vez mais desatenta, apresentando dificuldades para se concentrar nas atividades propostas, raramente chegando até a conclusão de qualquer uma delas. Muitas vezes, dá a impressão de estar com a mente em outro lugar e parece não escutar o que tem

propagandas de medicamentos nos meios de comunicação, disponibilizadas a todo o momento, é fortalecida a ideia de que utilizar medicamento é sempre bom, quando isso não é verdade. Vale salientar que a indústria farmacêutica investe mais em marketing do que em pesquisa e desenvolvimento.” (COMITÊ, 2018, p. 13).

sido dito e discutido em sala de aula pelos outros colegas. Nas poucas ocasiões em que ela demonstra algum interesse por tais atividades, acaba vindo a se dispersar pouco depois com estímulos irrelevantes, interrompendo a execução de suas tarefas para dar atenção a ruídos ou eventos triviais que parecem ser revestidos de grande significação em sua mente. Depois de ler essas informações em sua ficha escolar e de ser apresentado à jovem aluna – chamada Alice –, o psicopedagogo entrevista-a e não tem dificuldades para diagnosticá-la com o tão frequente Transtorno de Déficit de Atenção (TDA). Os sintomas coincidem precisamente com aqueles que são descritos no *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, IV Edição (DSM-IV)*, da Associação Americana de Psiquiatria. Seu primeiro impulso seria prescrever a administração de pequenas doses de metilfenidato, substância do grupo das anfetaminas e que atua como estimulante do sistema nervoso central potencializando a ação da noradrenalina e da dopamina no cérebro, o que promove maior capacidade de concentração. Como alguns pais têm começado a demonstrar certa resistência à prescrição do metilfenidato – isto é, da famosa ritalina –, o psicopedagogo agenda uma consulta com a família da jovem antes de se decidir definitivamente por esse tratamento.

Na semana seguinte, a irmã mais velha de Alice aparece em sua sala e – após algumas perguntas simples de praxe – vem a lhe contar acerca de um sonho que ela própria tivera alguns dias antes, mas que se dera a partir daquilo que sua irmã mais nova havia lhe contado:

Sonhou primeiro com a própria pequena Alice; outra vez suas mãos estavam pousadas sobre os joelhos e seus olhos brilhantes e vivos a fixavam; podia ouvir até as inflexões de sua voz e notar aquele breve gesto de atirar a cabeça para trás, afastando as mechas de cabelos que teimavam *sempre* em lhe cair sobre os olhos... E enquanto escutava, ou pensava escutar, todo o espaço em torno dela tornava-se povoado das estranhas criaturas do sonho de sua irmãzinha.

A relva farfalhava sob os pés dela enquanto o Coelho Branco corria apressado... o Rato assustado

espalhava água à sua passagem através da lagoa ali perto... ela podia ouvir o tinir das xícaras de chá enquanto a Lebre de Março e seus amigos partilhavam a sua interminável ceia... e a voz aguda da Rainha ordenando a execução dos seus infelizes convidados... outra vez o bebê-porco espirrava no colo da Duquesa, enquanto pratos e travessas se espatifavam em volta... e mais uma vez o guincho do Grifo, o ranger do giz do Lagarto, os aplausos sufocados dos porcos-da-índia encheram o ar, confundidos com os soluços longínquos da desgraçada Falsa Tartaruga.

Ali sentada, com os olhos fechados, quase acreditava estar ela mesma no País das Maravilhas, embora soubesse que bastava abrir os olhos outra vez e tudo se transformaria na enfadonha realidade em volta... (CARROLL, 2015b, p. 136.).

O psicopedagogo fica profundamente perplexo com aquele estranho relato. Diante do que conversara com a jovem Alice – e das poucas informações que conseguira arrancar da relapsa criança –, ele já tinha ficado com a impressão de que o emprego de um medicamento como a ritalina, mais até do que recomendável, seria inevitável. Agora, contudo, começa a acreditar que – além da intervenção medicamentosa – talvez venha a ser necessário sugerir um acompanhamento social também junto à família de Alice a fim de averiguar as condições em que a criança vinha sendo criada: se a responsável por ela – no caso, sua irmã mais velha – era dada àquele tipo de devaneio delirante, reforçando o comportamento alienado da criança, ao invés de se contrapor a ele a fim de propiciar sua normalização, dificilmente algum tipo de resultado positivo poderia ser obtido apenas com o tratamento médico. Ele toma então algumas notas, faz outras perguntas simples e dispensa a jovem, dizendo-lhe para não se preocupar pois a escola tomaria as medidas requeridas pelo caso de Alice.

Chamando a garotinha mais uma vez à sua sala a fim de analisá-la, o psicopedagogo dessa vez se prepara melhor para compreender as nuances do transtorno que a aflige: atento a cada gesto e feição da criança, ele coloca-lhe uma série de perguntas sobre as estranhas figuras daquele sonho que sua irmã mais velha lhe

contara. Afinal, quem eram aquelas criaturas? O Coelho Branco, o Rato, a Lebre de Março, a Rainha, o bebê-porco, a Duquesa, o Grifo, o Lagarto, os porcos-da-índia, a Falsa Tartaruga...? Alice a princípio parece animada e começa a contar-lhe seu estranho sonho, mas poucos minutos depois – quando fala de seu encontro com uma lagarta fumando narguilé em cima de um cogumelo – repentinamente se distrai e passa a encarar o espelho que se encontra atrás do psicopedagogo. Ele a interpela e pergunta se há algum problema. Ela diz que não, mas que não consegue parar de pensar no que deve ser a “Escola do Espelho”. Diante da perplexidade do homem, incapaz de compreender o que seria aquilo, Alice afirma que ela deveria ser mais ou menos como a “Casa do Espelho” e especifica o seguinte:

Em primeiro lugar, existe a sala que a gente vê do outro lado do espelho – é igualzinha à nossa sala de visitas, só que está tudo ao contrário. Posso ver tudo quando subo em cima de uma cadeira, tudo, fora aquele pedaço que está por trás da lareira. Ah, queria tanto poder ver *aquele* canto! Só queria saber se eles acendem o fogo no inverno: nunca se *pode* ter certeza, você sabe, a não ser quando sai fumaça do nosso fogo, e então sai fumaça naquela sala também – mas isso pode ser só fingimento, só para parecer que eles também acendem o fogo. Bom, os livros são mais ou menos parecidos com os nossos, só que as palavras estão ao contrário. Sei disso porque uma vez levantei um livro diante do espelho e eles levantaram um também na outra sala. (CARROLL, 2015a, p. 19-20).

Na sequência, para ainda mais profundo encabulamento do pobre psicopedagogo, Alice diz acreditar que na “Escola do Espelho” os alunos aprendem antes e estudam depois, podem brincar durante as aulas – embora tenham que estudar no recreio – e são eles mesmos que ensinam as matérias de matemática, português e ciências aos professores, que aí não sabem rigorosamente nada. O homem austero toma mais algumas notas, faz outras perguntas para Alice e percebe a seriedade com que a criança – novamente calada e alheia – continua a encarar o espelho dos fundos de sua sala. Pouco depois,

ele a dispensa, agora mais seguro ainda de que será necessário intervir com a ritalina e com a sugestão de um acompanhamento detalhado.

Incapaz de extrair um sentido qualquer das figuras extravagantes daquela fantasia infantil cheia de *nonsense*, o psicopedagogo tem certeza de que sua intervenção será fundamental para garantir o bom desenvolvimento dessa criança: uma vez que sua conduta venha a ser normalizada, que seu comportamento em sala de aula se torne o que é esperado dela – isto é, atenção ao professor, por meio de uma concentração silenciosa e desprovida daqueles devaneios delirantes –, a jovem Alice estará pronta para aprender os conteúdos programáticos a fim de se tornar uma pessoa capaz de viver socialmente e de contribuir com os demais⁴. Durante todo esse período, a administração de doses específicas do metilfenidato garantirá sua concentração e o acompanhamento psicopedagógico fará todo o possível para que ela se adeque aos padrões socialmente esperados dela.

A medicalização do processo educacional e suas consequências

Essa situação, embora ficcional – como o recurso à figura literária da personagem de Alice bem o indica –, descreve em linhas gerais aquilo que é vivenciado por tantas crianças e jovens diagnosticados com o Transtorno de Déficit de Atenção no Brasil e em todo o mundo. O absurdo da situação tem sido reconhecido por estudiosos do assunto – como, por exemplo, Marisa Meira (2012) ou pelos autores de documentos brasileiros oficiais que têm alertado para os riscos da medicalização da vida (CONSELHO, 2011-2013; COMITÊ, 2019): diagnósticos apressados e frequentemente arbitrários podem ser responsáveis por iniciar crianças absolutamente

⁴ Tal seria a perspectiva adotada por quem defende que esse tipo de tratamento tenha que ser “vigoroso e precoce”, a fim de evitar as pretensas alterações que tais transtornos poderiam provocar em condutas mantidas na vida adulta, inclusive com o aumento dos riscos de envolvimento com atividades criminosas desde a adolescência. Esse tipo de abordagem é defendido, por exemplo, por Grevet, Salgado, Zeni e Belmonte-de-Deus (2007, p. 37).

normais numa “carreira” de portadores de dificuldades de aprendizagem com consequências profundas para todo o seu desenvolvimento futuro.

Para que se tenha uma primeira noção da amplitude e profundidade desse fenômeno, recorramos aqui a dados objetivos acerca da questão:

No caso do uso de psicofármacos no sistema escolar, atenção deve ser dada ao uso de medicamentos para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDA e TDAH). Segundo o relatório da Junta Internacional de Fiscalização de Entorpecentes (JIFE), a partir dos anos 2000, o uso do metilfenidato cresceu em todo o mundo, acompanhado das discussões sobre o seu mau uso. Em 2014, foram fabricadas 62 toneladas desse fármaco, e em 2016, esse número aumentou para 74 toneladas, a maior taxa já observada. O Brasil apresentou o uso de 0,57 S-DDD [doses diárias definidas para fins estatísticos] de cloridrato de metilfenidato por mil habitantes. Nesse contexto, utiliza-se da lógica equivocada de que é mais fácil medicar a criança do que mudar o sistema de educação. (COMITÊ, 2018, p. 14).

Como se vê, o aumento exponencial no consumo de psicofármacos para a normalização de um comportamento normatizado de crianças e jovens é inegável. Os números atuais são verdadeiramente assustadores e já têm apresentado esse tipo de crescimento há algumas décadas.⁵ Acreditamos ser necessário compreender essa situação à luz de um fenômeno ainda mais amplo – descrito também no estudo publicado em 2018 pelo Comitê Nacional para Promoção do Uso Racional de Medicamentos – e que consiste nas estratégias político-sociais dos estados modernos para normatizar e normalizar os comportamentos dos indivíduos sujeitos

⁵ “De acordo com o Instituto Brasileiro de Defesa dos usuários de Medicamentos – IDUM, nos últimos anos o consumo do metilfenidato aumentou em 1616%. Em 2000 foram vendidas 71 mil caixas e em 2008 esse número chegou a 1.147.000 (um milhão e cento e quarenta e sete mil) caixas.” (MEIRA, 2012, p. 138).

a eles (COMITÊ, 2018, p. 13). Trata-se daquilo que o filósofo francês Michel Foucault chamou de “biopoder”.

Antes de continuarmos nossa exposição sobre a situação de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem atualmente – bem como sobre os possíveis empregos da literatura nesse contexto –, convém propor um breve sobrevoo pela teoria de Foucault para compreender esse fenômeno mais amplo. Estudando a história dos modos por que se conceberam cientificamente a loucura, a delinquência, a justiça e a educação – em obras tão emblemáticas quanto *História da loucura* (FOUCAULT, 1978) e *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 1987) –, o filósofo delineou algumas das principais estratégias disciplinares desenvolvidas pelos estados modernos para alcançar mais amplo e mais profundo controle social. Dando-se conta do impacto que tais estratégias possuíam sobre a vida e o bem-estar de milhares de indivíduos submetidos a um estrito sistema de controle – que passava pela medicina, pela psicologia, pela justiça e pela educação –, Foucault propôs a necessidade de se tomar consciência acerca dessa situação a fim de que formas de resistência pudessem ser esboçadas contra ela. É nessa linha que devemos compreender sua proposta para uma antipsiquiatria, por exemplo:

No cerne da antipsiquiatria existe a luta com, em e contra a instituição. Quando no começo do século XIX foram instaladas grandes estruturas asilares, estas eram justificadas pela maravilhosa harmonia entre as exigências da ordem social, que pedia proteção contra a desordem dos loucos, e as necessidades da terapêutica, que pediam o isolamento dos doentes. [...] Como se pode ver, tudo é questão de poder: dominar o poder do louco, neutralizar os poderes que de fora possam se exercer sobre eles, estabelecer um poder terapêutico e de adestramento, de “ortopedia”. Ora, é precisamente a instituição como lugar, forma de distribuição e mecanismo destas relações de poder, que a antipsiquiatria ataca. (FOUCAULT, 1986, p. 126).

Analisando o impacto de estratégias daquilo que ele entende como movimentos de “despsiquiatrização” – e que se tornaram

comuns sobretudo durante o século XX, como se deu com a psiquiatria farmacológica, com a psico-cirurgia e mesmo com a psicologia de abordagem psicanalítica –, Foucault acredita que essas abordagens prolonguem e refinem as formas de controle inauguradas com a psiquiatria clássica, na medida em que continuam buscando a normalização de comportamentos sociais julgados impróprios. Nesse sentido, a luta empreendida pela antipsiquiatria foucaultiana – e que poderá ser apropriada por nós aqui como uma forma de resistência também à medicalização da vida, em especial no modo como a medicamentação tem se infiltrado na educação de crianças e jovens – busca dar

[...] ao indivíduo a tarefa e o direito de realizar sua loucura levando-a até o fim numa experiência em que os outros podem contribuir, porém jamais em nome de um poder que lhes seria conferido por sua razão ou normalidade; mas sim destacando as condutas, os sofrimentos, os desejos de estatuto médico que lhes tinham sido conferidos, libertando-os de um diagnóstico e de uma sintomatologia que não tinham apenas valor classificatório, mas de decisão e de decreto, invalidando enfim a grande retranscrição da loucura em doença mental, que tinha sido empreendida desde o século XVII e acabada no século XIX. (FOUCAULT, 1986, p. 127-128).

Diante disso tudo, fica evidente o posicionamento que alguém consciente das estratégias biopolíticas dos estados modernos para controlar o comportamento dos indivíduos deveria levar em consideração no tocante àquilo que tem sido chamado de “medicalização da vida”. Questionando a falta de atenção dispensada a uma questão complexa como a das dificuldades de aprendizagem, muitos estudiosos têm criticado a simplificação promovida por quem acredita que a mera intervenção farmacológica basta para resolver a situação.⁶ Alguns documentos brasileiros oficiais sugerem as consequências nefastas que esse tipo de estratégia tem – tanto de uma perspectiva pessoal quanto de uma perspectiva social mais

⁶ A título de exemplo, cf. MAZER; DAL BELLO; BAZON, 2009, p. 15; MEIRA, 2012, p. 138.

ampla –, não sendo possível negligenciar o que se encontra em jogo nesse âmbito (CONSELHO, 2011-2013; COMITÊ, 2018).

Em todo caso, é preciso levar em conta o seguinte:

[N]ão é simples afirmar que uma determinada condição psicossocial age como causa ou consequência na vida de um indivíduo. Uma criança que apresenta dificuldade de aprendizagem, provavelmente, já passou por diversas cadeias de circunstâncias desfavoráveis para o seu desenvolvimento e essa dificuldade, se persistir, também acarretará novos prejuízos psicossociais, que, por sua vez, também contribuirão para a manutenção ou intensificação dos problemas de aprendizagem. Daí a dificuldade na identificação dos fatores como causa ou consequência. (MAZER; DAL BELLO; BAZON, 2009, p. 15).

Constatando a complexidade da questão, esses autores sugerem a necessidade de pesquisas alternativas sobre as dificuldades de aprendizagem a fim de que novas abordagens possam ser propostas. Com isso, as relações entre as dificuldades de aprendizagem e os fatores de risco envolvidos nesse processo talvez possam ser paulatinamente identificadas – seja como causa, seja como consequência delas –, levando a um aprimoramento do tipo de intervenção psicopedagógica mais recomendada para cada caso. É justamente com base nesse espírito que a segunda metade deste texto será dedicada a sugerir de que forma a literatura pode ser empregada como uma estratégia mais saudável para se superarem as dificuldades de aprendizagem, promovendo a tomada de consciência e a promoção de um processo de subjetivação por parte dos indivíduos envolvidos no processo educacional.

Formas alternativas de se lidar com dificuldades de aprendizagem no ensino da literatura em sala de aula

É ainda mais uma vez Foucault quem abre a vereda a ser aqui percorrida por nós. Segundo o filósofo,

nossa época descobriu – e de uma maneira quase simultânea – que a literatura, no fundo, não era mais que um fato de linguagem, e que a loucura, por sua vez, era um fenômeno de significação. Que uma e outra, por conseguinte, jogavam com signos, jogavam com esses signos que jogam conosco e zombam de nós.

A literatura e a loucura, hoje em dia, pois bem, elas têm um horizonte comum, uma espécie de linha de junção que é a linha dos signos. (FOUCAULT, 2016a, p. 70).

Ora, com a situação hipotética acima apresentada, na qual Alice – deslocada para a realidade de uma psicofarmacologia generalizada na concepção contemporânea que se tem de educação – era confrontada por um psicopedagogo que não hesitava em diagnosticá-la com TDA e a prescrever a administração de doses diárias de metilfenidato a fim de normalizar sua conduta e propiciar um aprendizado mais adequado ao que se esperava dela, vislumbramos de que modo literatura e “loucura” podem se unir para questionar e romper as amarras da normatização normalizadora. Apoiando-se uma sobre a outra, talvez seja possível conceber atividades e estratégias que superem as dicotomias impostas pela hierarquização dos saberes e pelas formas de controle típicas de uma sociedade como a nossa, nas linhas do que é sugerido pelas obras de Foucault.

É certo que a literatura – tal como “distúrbios” de ordem mental – se vê frequentemente domesticada. Interpretações psicanalíticas da obra de Lewis Carroll, por exemplo, na linha do que sugere uma das mais emblemáticas delas – isto é, a de Phyllis Greenacre (1955) –, tendem a se concentrar em seu nível simbólico e a extrair daí uma série de conclusões acerca de seu caráter destrutivo. Outras buscam estabelecer o sistema fechado existente por trás de seu aparente *nonsense*, com a demonstração de suas relações internas gratuitas, levando em conta a lógica, a matemática e o jogo. Tal é a abordagem de Elizabeth Sewell (1976), por exemplo, por meio da qual se explica a “perturbadora crueldade” na relação entre os personagens da obra carrolliana.

Nesses casos, como também no de nosso hipotético psicopedagogo responsável por tratar de Alice, testemunha-se um mesmo impulso de “estudar profundamente a loucura, os seus diversos graus, classificar-lhe os casos, descobrir enfim a causa do fenômeno e o remédio universal” (ASSIS, 1996, p. 14). Não é por acaso que recorremos aqui precisamente às mesmas palavras empregadas por Machado de Assis quando seu célebre alienista, o Dr. Simão Bacamarte, busca sondar “o mistério de seu coração”. Entre crítica e clínica, o fato é que literatura e loucura frequentemente são vítimas dos desmandos de uma razão autoritária cujo brilho é responsável por cegá-la para as consequências de sua busca incansável por formas de comentário e explicação.⁷

O trabalho de crítica – como, aliás, o de clínica – com certeza pode ser enriquecido infinitamente pelas diferenças entre as abordagens possíveis de um dado fenômeno: assim devem ser encaradas as possibilidades de leitura abertas a todo leitor das obras de Lewis Carroll, por exemplo. Contudo, nenhuma crítica pode ter a pretensão de encerrar a questão da interpretação, definindo de uma vez por todas a verdade da obra interpretada – pois tal verdade jamais seria capaz de banir definitivamente as demais leituras possíveis dessa mesma obra. Uma crítica pode tentar aventar tantas riquezas de detalhe em sua interpretação quanto lhe pareçam existir no texto lido, contudo, ainda restará algo na obra que extrapolará os limites (necessariamente estreitos) desse exercício hermenêutico.⁸ Nesse sentido, sequer uma visão ecumênica como aquela que é defendida por Sebastião Uchoa Leite no posfácio à sua tradução das obras de Carroll pode definir os limites de um exercício interpretativo qualquer:

Os textos de *Alice in Wonderland* e *Through the Looking-Glass* parecendo, a uma visão superficial, fantasias arbitrárias, são na verdade referenciados a

⁷ Para uma análise crítica da cumplicidade frequente entre crítica e clínica, cf. DELEUZE, 2013.

⁸ Vale evocar aqui algumas palavras de Foucault (2016b, p.103) a esse respeito, quando afirma: “[A] literatura é uma linguagem ao infinito, que permite falar de si mesma ao infinito.” Para mais detalhes da inexauribilidade da literatura e do exercício crítico em torno a ela, cf. ARAÚJO, 2013, p. 108-113; SILVA, 2018, p. 3-5.

uma realidade vivida ou pensada pelo autor, desde o plano concreto da realidade biográfica, histórica, linguística, etc., até o plano mais abstrato das discussões científicas e das especulações lógico-semânticas. (LEITE, 2015, p. 153).

Assim sendo, o encontro ficcional entre Alice e nosso psicopedagogo – em pleno ano de 2020 – está de alguma forma inscrito na própria obra oitocentista de Lewis Carroll, dando azo ao tipo de sugestões que delineamos a partir de nossa leitura (altamente criativa, é preciso confessar) da mesma. Algo análogo poderia ser desdobrado a partir de outras figuras características da literatura – seja a partir de um exercício de leitura voltado a um público infanto-juvenil, seja a partir de uma interpretação acadêmica “mais séria” – como, por exemplo, com a turma do Sítio do Picapau Amarelo (de Monteiro Lobato), com o Pequeno Príncipe (de Saint-Exupéry), com o Senhor K. (de Kafka), e com o Bartleby (de Melville), entre muitos outros. Partindo de cada um desses “casos”, a literatura poderia ser usada proveitosamente por um professor criativo para explorar dificuldades e tensões internas às experiências de seus alunos na sala de aula a fim tanto de sensibilizá-los a certas situações que escapam à normalidade normativamente imposta quanto de suscitar a reflexão acerca de algum aspecto específico dessa problemática.

Guiando-nos pela intuição foucaultiana no que diz respeito à relação entre literatura e loucura, esse tipo de atividade pode ser explorada de uma perspectiva do próprio *conteúdo* dessas obras, mas também da *forma* como elas se desenvolvem, com seus jogos de linguagem e seus frequentes questionamentos da lógica. Um exemplo do primeiro tipo de abordagem é o que propusemos no presente texto. Que se considerem as implicações práticas das ideias propostas por Alice sobre a “Escola do Espelho”, com desdobramentos cujo potencial crítico poderia ser ricamente explorado por um professor criativo e empenhado em fomentar o debate entre seus alunos.⁹ Já um exemplo do segundo tipo de

⁹ Evidentemente, ao revirar do avesso o modelo tradicional de educação (MIZUKAMI, 1986, p. 7-18), por meio daquilo que vislumbra de forma invertida no espelho, Alice delineia aí as bases para um modelo pedagógico humanista, talvez utópico, mas muito instigante

abordagem é o que Deleuze (1974) propõe em sua leitura da obra de Lewis Carroll: explorando de forma fecunda os paradoxos aí presentes, o filósofo desdobrou-os a fim de dar a ver que – por trás do aparente não sentido de muitas das passagens de sua obra – sempre persiste algo da ordem de um excesso de sentido. No jogo entre as profundidades e as superfícies, a leitura deleuziana instiga o pensamento e a reflexão crítica sobre a própria lógica e sobre a própria linguagem.

Nesse sentido, nossa proposta é a de que cabe ao professor e aos demais envolvidos no processo de educação de crianças e jovens – evitando o olhar patologizante de um Dr. Simão Bacamarte¹⁰ – suscitar um ambiente propício ao desenvolvimento de atividades que promovam a atenção e a participação de todos. Tal como sugerido por Marisa Eugênia Melillo Meira (2012, p. 139), “o aluno deve manter-se ativo no processo educativo fundamentalmente porque essa é uma condição indispensável à apropriação dos conteúdos escolares”. Assim sendo, ao invés de nos perguntarmos de forma biologizante “o que a criança tem que não consegue prestar atenção?”, deveríamos começar a colocar perguntas como “o que na escola produz a falta de atenção e concentração?”, ou ainda, agora com Machado de Assis (1996, p. 49), “se tantos homens em quem supomos juízo são reclusos por dementes, quem nos afirma que o alienado não é o alienista?”.

A partir do momento em que reconhecermos as limitações do ambiente escolar – sobretudo no que diz respeito às propostas tradicionais de ensino e aprendizagem –, definindo os fatores de risco que podem aprofundar ainda mais tais limitações, talvez sejamos capazes de começar a delinear abordagens mais críticas e pertinentes

para o pensamento e para uma tomada de consciência crítica sobre o que está em jogo na educação (MIZUKAMI, 1986, p. 37-58; ROGERS, 2010).

¹⁰ É de se lembrar que, a certa altura de sua aventura psiquiatrizante, a desumanização que acompanha o desenvolvimento do olhar clínico de um homem exclusivamente de ciência surge com toda a clareza: “As despedidas foram tristes para todos, menos para o alienista. Conquanto as lágrimas de D. Evarista fossem abundantes e sinceras, não chegaram a abalá-lo. Homem de ciência, e só de ciência, nada o consternava fora da ciência; e se alguma coisa o preocupava naquela ocasião, se ele deixava correr pela multidão um olhar inquieto e policial, não era outra coisa mais do que a ideia de que algum demente podia achar-se ali misturado com a gente de juízo.” (ASSIS, 1996, p. 22-23).

para os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento. Enquanto isso não for feito, seguiremos drogando os alunos que apresentarem comportamentos desviantes do que foi normatizado como normal e apagando fantasias tão incríveis e instigantes quanto aquelas que foram vividas por Alice, pela turma do Sítio do Picapau Amarelo, pelo Pequeno Príncipe, pelo Senhor K. e por Bartleby.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura – em companhia da filosofia, não há dúvida – apresenta uma via possível para o desenvolvimento de uma abordagem alternativa às dificuldades de aprendizagem em sala de aula. Os alunos podem ser levados a experimentar de forma criativa qualquer aventura literária que seja capaz de tocá-los – seja levando-os a vivenciar ficcionalmente as existências daqueles que jamais poderiam ser, seja promovendo neles o reconhecimento empírico das situações ali descritas e narradas. Aqui, mais uma vez, Alice indica o caminho que podemos seguir: ela amplia infinitamente nossos horizontes com tudo aquilo que diz ao começar uma frase qualquer com a sua expressão favorita, “Vamos fazer de conta”. Certa vez,

[e]la tivera enorme discussão com a irmã [...], tudo porque Alice começou a dizer “Vamos fazer de conta que somos reis e rainhas”. E a irmã, que gostava de ser exata, argumentou que não podia ser, pois elas eram somente duas. Alice foi então forçada a improvisar:

- Bom, *you* pode ser um deles, então, e *eu* serei todos os outros. (CARROLL, 2015a, p. 19).

Tal é o poder da literatura e algo que ela tem a nos oferecer ainda hoje: o poder de ser “todos os outros”. Que o exemplo de Alice não seja jamais esquecido por nós – professores e educadores –, a fim de que não recorramos desnecessariamente à ritalina e a outras formas de controle normatizador da normalidade, calando assim esse tão belo e necessário “Vamos fazer de conta”.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, N. **O evento comparatista**: Na História da Crítica / No Ensino de Literatura. 2013. 379f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.
- ASSIS, M. O alienista. In: ASSIS, M. **O alienista e O espelho**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- CARROLL, L. **Através do espelho e o que Alice encontrou lá**. Com cinquenta ilustrações de John Tenniel. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Editora 34, 2015a.
- CARROLL, L. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Com quarenta e duas ilustrações de John Tenniel. Tradução e ensaio de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Editora 34, 2015b.
- COMITÊ Nacional para Promoção do Uso Racional de Medicamentos. **Uso de medicamentos e medicalização da vida**: recomendações e estratégias. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.
- CONSELHO Federal de Psicologia. **Subsídios para a campanha 'Não à medicalização da vida'**: Medicalização da educação. 2011-2013. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/subsidios-para-a-campanha-nao-a-medicalizacao-da-vida-medicalizacao-da-educacao/>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- DELEUZE, G. **Critique et clinique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1993.
- DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- FOUCAULT, M. A casa dos loucos. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 6a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986, p. 113-128.
- FOUCAULT, M. A linguagem da loucura. In: FOUCAULT, M. **A grande estrangeira**: sobre literatura. Tradução de Fernando Scheibe. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016a, p. 25-71.

FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, M. Linguagem e literatura. In: FOUCAULT, M. **A grande estrangeira**: sobre literatura. Tradução de Fernando Scheibe. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016b, p. 73-135.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GREENACRE, P. **Swift and Carroll**: a psychoanalytic study of two lives. New York: International Universities Press, 1955.

Grevet, E. H., Salgado, C. A. I, Zeni, G., & Belmonte-de-Abreu, P. Transtorno de oposição e desafio e transtorno de conduta: os desfechos no TDAH em adultos. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 56, supl 1, p. 34-38, 2007.

LEITE, S. U. O que a tartaruga disse a Lewis Carroll. In: CARROLL, L. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Com quarenta e duas ilustrações de John Tenniel. Tradução e ensaio de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Editora 34, 2015.

MAZER, S. M.; DAL BELLO, A. C.; BAZON, M. R. Dificuldades de Aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 28, p. 7-21, 2009.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 16, n. 1, p. 135-142, 2012.

MIZUKAMI, M. da G. **Ensino**: abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 1986.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Recife: Massagana, 2010.

SEWELL, E. The Nonsense System in Lewis Carroll's Work and in Today's World. In: GIULIANO, E. (Ed.). **Lewis Carroll Observed**: A Collection of Unpublished Photographs, Drawings, Poetry, and New Essays. New York: Clarkson N. Potter, Inc. Publisher, 1976, p. 60-67.

SILVA, R. **Arqueologias do drama**: uma arqueologia dramática. 708 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Clássicos) – Faculdade de

Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
2018.

TEIXEIRA, M. A bilionária indústria da educação médica continuada nos EUA: mais uma forma de interferência das empresas na relação médico-paciente. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 12, n. 4, p. 731-742, 2009.

Submetido em: Fevereiro/ 2020.

Aceito em: Dezembro/ 2020.

A TEORIA PÓS-COLONIALISTA EM UM REFERENCIAL AO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Claudionor Renato da Silva¹
Viviane Drumond²

RESUMO

Práticas pós-colonialistas na educação infantil são práticas que se esperam tornarem-se efetivas, para além de um referencial, ou seja, abarquem uma concepção de profissionalidade que se inicie na formação inicial, em cursos de pedagogia, no componente curricular de Estágio. A pesquisa organiza reflexões sobre as práticas educativas estagiais com as crianças de 0 a 5 anos. Problematizando: quais práticas são evidenciadas no dia a dia das escolas de educação infantil? São de imposições adultas ou aquelas que valorizam e evidenciam as vozes e os corpos infantis? O referencial é a teoria pós-colonialista na educação e o estágio, enquanto campo do conhecimento. A metodologia, de natureza qualitativa utiliza-se da pesquisa bibliográfica. Os resultados indicam que nas práticas estagiais há um distanciamento de uma proposta pós-colonialista; há uma centralidade na professora e uma reprodução do modelo de ensino fundamental, o que exige conhecimentos do referencial pós-colonialista, numa perspectiva de inovação educacional.

Palavras-chave: Teoria Pós-Colonialista. Estágio. Educação Infantil.

¹ Doutor em Educação Escolar (UNESP/FCLar). Professor da Universidade Federal de Jataí-UFJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1693-4804>. E-mail: claudionorsil@gmail.com

² Doutora em Educação (UNICAMP). Professora da Universidade Federal de Rondonópolis UFR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3212-1213>. Email: drumondviviane@gmail.com

THE POST-COLONIALIST THEORY IN A REFERENCE TO THE INTERNSHIP IN CHILD EDUCATION

ABSTRACT

Postcolonialist practices in early childhood education are practices that are expected to become effective, in addition to a referential, that is, encompass a conception of professionalism that begins in initial formation, in pedagogy courses, in the curricular component of Internship. The research organizes reflections on the statistical educational practices with children from 0 to 5 years old. Problematizing: what practices are evident in the day-to-day of kindergarten schools? Are they from adult impositions or those that value and evidence voices and children's bodies? The referential is postcolonialist theory in education and the internship as a field of knowledge. The methodology, of a qualitative nature, is used in bibliographical research. The results indicate that in the statistical practices there is a distancing from a postcolonialist proposal; there is a centrality in the teacher and a reproduction of the model of fundamental education, which requires knowledge of the postcolonialist framework, in a perspective of educational innovation.

Keywords: Post-Colonialist Theory. Internship. Child Education.

LA TEORÍA POST-COLONIALISTA EN UN REFERENCIAL A LA ETAPA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

Las prácticas post-colonialistas en la educación infantil son prácticas, que se esperan llegar a ser efectivas, además de un referencial, o sea, abarcar una concepción de profesionalidad que se inicie en la formación inicial, en cursos de pedagogía, en el componente curricular de Prácticas. La investigación organiza reflexiones sobre las prácticas educativas estacionarias con los niños de 0 a 5 años. Problematizando: ¿qué prácticas se evidencian en el día a día de las escuelas de educación infantil? ¿Son de imposiciones adultas o

aquellas que valoran y evidencian las voces y los cuerpos infantiles? El referencial es la teoría post-colonialista en la educación y la prácticas, en cuanto campo del conocimiento. La metodología, de naturaleza cualitativa, se utiliza de la investigación bibliográfica. Los resultados indican que en las prácticas estacionarias hay un distanciamiento de una propuesta post-colonialista; hay una centralidad en la profesora y una reproducción del modelo de enseñanza fundamental, lo que exige conocimientos del referencial post-colonialista, en una perspectiva de innovación educativa.

Palabras clave: Teoría Post-Colonialista. Prácticas. Educación Infantil.

INTRODUÇÃO

Práticas pós-coloniais na educação infantil são práticas, que se esperam tornarem-se efetivas, para além de um referencial teórico, ou seja, abarquem uma concepção de profissionalidade que se inicie na formação inicial em cursos de pedagogia, no componente curricular Estágio da Educação Infantil (creche e pré-escola).

O artigo visa discutir e refletir sobre as práticas educativas com as crianças pequenas (0 a 5 anos) permeadas pela abordagem pós-colonialista em educação.

O problema pode ser anunciado da seguinte forma: quais práticas são evidenciadas no dia a dia do estágio dos estudantes de pedagogia em escolas de educação infantil, de forma que seja possível lançar um olhar analítico a partir da teoria pós-colonialista? Como se constituem estas práticas? São práticas de imposições adultas ou aquelas que valorizam e evidenciam as vozes e os corpos infantis, sua(s) cultura(s)? Práticas de interações criança-criança ou somente aquelas direcionadas pelo adulto docente?

Com foco nessa problemática, são apontadas duas referências fundamentais no artigo, na interconexão aos relatórios de estágio escolhidos como fonte de dados da pesquisa: a primeira é a dos estudos pós-colonialistas e a segunda, a fundamentação do estágio como campo do conhecimento e espaço de formação em pesquisa.

Há um esforço neste artigo em conceituar e definir a teoria pós-colonialista, dada sua importância na particularidade da

educação infantil, sobretudo, na proposta de inovação educacional. Esse “esforço” preenche uma lacuna nos textos sobre o tema que não aprofundam aspectos epistemológicos e orientações de referenciais sobre a teoria pós-colonial.

Objetiva-se, por meio da metodologia da pesquisa bibliográfica (SAMPIERI; FERNÁNDEZ-COLLADO; LUCIO, 2006) analisar relatórios de estágio, tendo por fundamentação analítica deste, a teoria pós-colonialista, buscando construir um elemento teórico formativo inovador para as práticas estagiais.

Os relatórios de estágios analisados são o produto textual de acadêmicos(as) de dois cursos de pedagogia de uma universidade federal do norte do Brasil, no interior do componente curricular Estágio da Educação Infantil, escritos entre os anos de 2015 a 2017 e que compõem um banco de dados para pesquisa no interior deste componente curricular nesta universidade.

Pretende-se que o artigo seja um referencial tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores(as) para e na educação infantil, bem como, para coordenadores e gestores da escola da infância, no sentido de serem pensadas novas ou outras práticas de educação para crianças pequenas (0 a 5 anos).

Um dos destaques da pesquisa é a terminologia pós-colonialista, em que se entende que afirmar um “pós” é afirmar que não existe mais um (possível) colonialismo, mas assumimos a perspectiva que o processo do pós-colonialismo é um processo iniciado, mas não acabado – por isto, o termo pós-colonial é colocado em suspenso, pois o mesmo denota um processo finalizado que, em hipótese, não se acredita que as práticas em educação infantil tenham superado o caráter colonialista do cuidado, da supervisão e da vigilância das crianças pequenas, seus corpos, suas culturas, suas produções. Mas a pesquisa, em seu referencial busca avançar na discussão, ainda que breve, da teoria pós-colonial de oposição, proposta por Santos (2004, 2011) e que encontra ecos também em outra obra do autor de 1999.

Assim, que a máxima, e a premissa que é encaminhada, e permeia o artigo é que descoloniza-se a prática quando se descoloniza o pensamento. Pensa-se isto para a concepção de

educação professoral dos que trabalham na escola da infância, deslocando o elemento “clássico” da didática voltada para o ensino, para um outro patamar, em um processo dialético, vivenciado e evidenciado na *práxis*. Assim, a didática pode estar voltada para as relações que as crianças estabelecem entre elas e com os adultos nos espaços de educação infantil. O caminho inicial desta abordagem pós-colonialista, na proposta aqui defendida está na formação universitária, no componente “Estágio” dos cursos de pedagogia.

As seções deste artigo: na primeira seção se discute a base da teoria do pós-colonialista voltada para os espaços da escola da infância. A segunda seção trata do Estágio, como formação e pesquisa. Há uma seção breve sobre a metodologia aplicada em Sampieri, Fernández-Collado e Lucio (2006). Os resultados e discussão, parte central do artigo, procuram uma análise crítica pós-colonialista em excertos de Relatórios de Estágio. Nas considerações finais procura-se responder à problemática destacada e reforçar a máxima da pesquisa, aquela que assume a afirmativa de que se descoloniza a prática quando se descoloniza o pensamento, em que, o caminho inicial desta “descolonialidade” está na formação inicial, no estágio como componente formativo em cursos de pedagogia.

SOBRE A ABORDAGEM PÓS-COLONIALISTA - O QUE SE CONSIDERA COMO PRÁTICAS PÓS-COLONIALISTAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL?

O termo pós-colonial nasce de uma perspectiva crítica nos anos 1970, mas só toma forma no campo acadêmico nos anos 1980, na obra *“The empire writes back”*, escrito por Bill Aschcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin, publicado em 1989.

A obra *“The empire writes back”* busca utilizar o termo pós-colonial na literatura, inaugurando assim, uma teoria, um campo de pesquisa, de natureza crítica, no qual o prefixo “pós” traz todo um significado. Talvez, o principal, é a influência colonial que perpassa os sistemas sociais, reproduzindo ações e pensamentos que se esperavam “ultrapassados”.

A literatura, segundo esses autores, permite que se evidencie a percepção dos colonizados na produção escrita, não mais em marcas do pensamento ou do sentimento. E não só a escrita: a percepção dos colonizados se expressa, enfim, na arte, como um todo, seja na arquitetura, na música, na dança.

O termo que une o colonial com o pós-colonial, na proposição dos autores é “cultura”, uma cultura dinâmica e que por isto, precisa ser estudada em sua gênese, constituição e efeitos na sociedade contemporânea (ASCHCROFT; GRIFFTHS; TIFFIN, 1989).

O termo pós-colonial, pós-colonialismo, não é um consenso (MATA, 2014) e está em “suspensão” por críticas postas por Boaventura de Sousa Santos, por exemplo, e que serão mencionadas, a seguir – surgem as terminologias, por exemplo, de coloniais que se caracterizam pelo posicionamento de que “pós” indicaria superação do colonialismo e, contudo, mesmo sem as “garras” da colonização e do colonizador, marcas e “jeitos” coloniais ainda permanecem nas dinâmicas sociais, nas produções de conhecimentos científicos, enfim como bem apontam Aschcroft, Griffiths e Tiffin (1989).

Os elementos-chave do pós-colonialismo aplicado à literatura, na opinião de Aschcroft, Griffiths e Tiffin (1989) são hegemonia; linguagem (idioma); lugar e deslocamento.

Para Césaire (2010) a luta e a crítica colonialista são na perspectiva destrutiva da figura do colonizador, ou seja, “descivilizar” o colonizador; fazer emergir ou desterrar seus instintos que se traduzem no racismo, na violência e no relativismo moral, sobretudo.

Boaventura de Sousa Santos (1999, 2004, 2011) destaca também a violência como um dos elementos-chave que caracterizam o colonialismo. Outro elemento é a questão da “exterioridade”. Na teoria do pós-colonialismo, a exterioridade se volta às vítimas do colonialismo europeu; à associação colonizado/excluído/discriminado e às imagens impostas pelo colonizador/opressor.

Mas, Boaventura deixa claro sua posição quanto ao pós-colonial. Ele propõe uma teoria pós-colonial de oposição, que não se restringe ao cultural (LANDER, 2005; RODRIGUES; MARTIN, 2014; SÍVERES, SANTOS, 2013).

O pós-colonialismo tem um sentido para Boaventura: trata-se do vetor único das desigualdades (enquanto teoria e enquanto política) entre o Norte e o Sul no tocante. E, trata-se de uma construção imposta pelo colonialismo europeu – considerando sua diversidade, como será discutido logo adiante: um colonialismo que deixou de ser territorial-geográfica-política e incorporou o social, a mentalidade e a condução das políticas locais em todas as esferas sociais - por isto a problematização teórica em questionar se de fato o colonialismo acabou (SANTOS, 2004).

Logo, estamos num território de um colonialismo do saber e de ciência; um questionamento sobre quem produz o conhecimento e em que contexto. O capitalismo, a partir de suas formas de poder no patriarcado sustenta de alguma forma, os espaços de colonizados e colonizadores. Os seis espaços-tempos propostos por Santos (2004) exemplificam bem esta territorialidade de colonizados e colonizadores. Os seis espaços-tempos são: exploração, diferenciação desigual, feiticismo das mercadorias, dominação e troca global desigual. Esses conceitos nos permitem refletir sobre a abordagem pós-colonialista no âmbito social, que inclui, obviamente, o escolar.

Boaventura tenta propor outro viés às bases pós-colonialistas, caracteristicamente vinculadas aos estudos culturais e explica isto afirmando que somente este único viés da crítica ao colonizador limita a análise, no sentido de “[...] ocultar ou esquecer a materialidade das relações sociais e políticas que tornam possível, quando não exigem, a reprodução desses discursos, ideologias e práticas simbólicas.” (2004, p. 25).

Concordamos com Boaventura que a presença de vertentes analíticas europeias “[...] contribui [...] para um certo desarme político destes estudos.” (2004, p. 26). Em que medida? Na medida em que, sem querer, e invisivelmente, ao realizar a denúncia, não instaura o campo da resistência.

Na opinião de Boaventura, a relação de sustentação do capitalismo ao lado do colonialismo, não pode, na fonte de denúncia pós-colonial, ser apenas direcionada ou levada a culpa somente e tão somente ao colonialismo. Elas estão juntas na análise e não divorciadas, como realmente impõe a corrente pós-colonial. Isto se justifica, por exemplo, nas questões da diversidade sexual e o

preconceito contra a mulher ou ao homossexual. Se partir da denúncia colonial e seus resquícios, ela é incompleta, pois ao seu lado está a necessidade da análise política (Direitos Humanos, por exemplo), no bojo do capitalismo e, considerando os seis elementos capitais que fortalecem o sistema (patriarcado, na exploração, na diferenciação desigual, no feiticismo das mercadorias, na dominação e na troca global desigual) as análises das bases pós-colonialistas, realmente estão a ponto de uma revisão – ideia também apontada por Mata (2014).

Outra crítica ao pós-colonial, provocada por Santos (2004): a Europa não é monolítica. A Europa não é um todo e as formas de colonização, por exemplo, inglesa e francesa e, mesmo a portuguesa assumiram características diversas. A palavra-chave que conclui os apontamentos de Boaventura de Sousa Santos (2004) é emancipação, “emancipação social” que, segundo o autor, deve ser reinventada.

Em “A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência” (SANTOS, 2011), emancipação está ligada ao conhecimento. E aqui se inicia nossa primeira aproximação deste quadro teórico com a educação e as práticas pedagógicas na educação infantil. Trata-se de uma proposta conceitual que Santos (2011) denomina de “conhecimento-emancipação”.

A proposta de Santos (2011) é a saída da ordem, representada pelo colonialismo para uma nova ordem (que está no caos) representado pelo estágio do saber. Trata-se da primazia do conhecimento-emancipação sobre o conhecimento regulatório. Para o campo educacional, isto faz muito sentido.

Em Quijano (2005) encontramos uma aproximação à emancipação proposta por Boaventura de Sousa Santos que são aplicáveis à educação e à educação infantil. Trata-se do debate sobre os corpos – uma das dimensões necessárias que exigem novos posicionamentos no campo social, político, econômico e também educacional. Particularmente, na educação infantil, este aspecto, o corpo dual, aquele que deve aprender e noutro momento brincar, e ainda, em outro tempo-lugar realizar determinada ação, assume um debate central ao se estudar práticas educativas pós-coloniais.

Exige-se, na contemporaneidade, que o dualismo corpo/não corpo e seu “controle” estejam no centro de uma proposta de pensar

e descentrar, na América Latina, uma “colonialidade de poder” travestida de eurocentrismo.

O não dualismo corpo/não corpo no viés do controle “didático” ou “docente” implicaria na evidenciação das culturas infantis e seus processos únicos, ao mesmo tempo, diversos de constituição na perspectiva pós-colonial.

“Pós” é mais do que um prefixo justaposto a um conceito e aplicável à educação. Como afirma Bhabha (1998), este conjunto indica um “além” que “[...] não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado.” (p.19). É um estar na fronteira. Mas é um “além” do qual a educação e a educação infantil precisam acessar e só será possível “[...] se transformarem o presente em um lugar expandido e excêntrico de experiência e aquisição de poder.” (p.23).

Ir além é também, segundo Bhabha (1998), um avanço rumo a mudança de paradigma e de realidade, de forma, a lançar um olhar para o presente e ver o que precisa ser mudado. Ou seja, não se vislumbra um futuro pós-colonialista sem uma séria análise do presente.

Práticas pós-coloniais na educação infantil são demarcadas por esta distância espacial do presente, implica estar “além” da fronteira, altera a “cultura” hegemônica, há deslocamentos, novos olhares; emerge quem esteve sempre impositivamente abaixo, silencioso, incólume. Desfaz as desigualdades e faz imperar a igualdade em seu sentido mais amplo possível, ou seja, se abrem caminhos mais pautados na democracia, na cidadania e na valorização das diversas culturas aí presentes, sobretudo as culturas infantis e produções das crianças.

ESTÁGIO E FORMAÇÃO EM PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL

Os estudos pós-coloniais oferecem ferramentas analíticas para desvelar os vínculos estabelecidos entre a dominação epistemológica etnocêntrica e os conhecimentos sobre as crianças e sua educação vinculados nos cursos de formação inicial de professores(as). Instigando-nos a desconstruir os postulados coloniais

que produzem imagens distorcidas de povos e sujeitos. “A descolonização é, na verdade, a produção de espaços para os/as novos/as protagonistas sociais subalternizados/as pela colonização.” (FARIA *et al.* 2015, p. 13). A criança é um sujeito histórico, participante ativa da construção da realidade social, produto e produtora de cultura, criadora de conhecimentos e saberes. Ela não é um “vir a ser” como afirmou Fúlvia Rosemberg (1976), ela é protagonista do seu conhecimento. O que se impõe para pensar infâncias autônomas e descolonizadas? Como produzir pedagogias descolonizadoras onde as crianças são o centro do processo?

Nos estágios nas instituições de Educação Infantil, observamos que os(as) professores/as com formação voltada para a escola de Ensino Fundamental acabam usando esses mesmos conhecimentos didáticos e metodológicos na educação das crianças pequenas, por receio de não saber fazer diferente do que aprenderam nos cursos de formação inicial de professores/as. Mas, o/a professor/a de Educação Infantil não dá aulas, não é um professor de disciplinas escolares, mas, sim, um/a professor/a de crianças que organiza o tempo e o espaço da Educação Infantil.

Este estudo destaca a importância de uma pedagogia centrada na criança, e as experiências com os estágios confirmam essa ênfase. Isso não apenas instiga à busca por uma educação das crianças pequenas na “forma-Educação Infantil” (FREITAS, 2007), mas também indica a necessidade de uma profunda revisão dos conhecimentos que são discutidos na formação de professores/as de crianças pequenas. Na Educação Infantil, o que deve estar em evidência é o protagonismo das crianças, e, desse modo, conteúdos formativos específicos devem ser contemplados nos cursos de formação inicial de professores/as de creche e pré-escola.

Para construir referências teóricas e metodológicas para a docência na Educação Infantil, os estágios em creches e pré-escolas tomam os três protagonistas da Educação Infantil: as crianças, os/as professores/as e as famílias, tendo a criança como protagonista privilegiada, como referência na construção de saberes na formação de docentes. O estágio na Educação Infantil deve considerar as diversas relações presentes no cotidiano das instituições e não unicamente a relação entre o/a professor/a e as crianças.

Assim, partimos do princípio de que os adultos não são os únicos que educam, e as crianças não são as únicas que aprendem: adultos e crianças, portanto, estão sendo educados nas relações que estabelecem entre eles. As crianças aprendem com os adultos, e os adultos, por sua vez, aprendem com as crianças. E, também, as crianças aprendem umas com as outras nos coletivos infantis.

Portanto, discutir a formação de professores(as) de educação infantil e os estágios implica em questionar os nossos saberes sobre as crianças e as infâncias e, assim, evitar uma educação colonizadora das culturas infantis. Mas, como romper com um modelo de educação colonizadora e promover práticas emancipatórias na educação infantil? Como desconstruir práticas adultocêntricas na relação com as crianças?

O estágio mantém como sua principal finalidade a formação dos/as estudantes e, ao mesmo tempo, favorece a pesquisa e a inovação, torna-se ocasião para promover o saber pedagógico sobre a infância e a criança a partir de outras bases epistemológicas. Infantino (2013) discute o estágio como momento de interação entre o saber acadêmico e o saber produzido na prática, nas instituições de Educação Infantil, aborda a observação como metodologia de trabalho.

Para Mantovani e Perani (1999), observar é uma habilidade fundamental na formação dos/as professores/as, porque, observando, aprende-se cada vez mais sobre as crianças e cria-se motivação para realizar pesquisas, para interpretar em nível teórico as ações e as práticas educativas. A observação ajuda a identificar os temas de maior dificuldade no trabalho dos/as docentes da Educação Infantil, que serão a base para fundamentar hipóteses de trabalho e de pesquisa. Pela observação, o/a professor/a pode refletir sobre sua prática com as crianças.

Ao discutir a formação continuada nas instituições de Educação Infantil, Cipollone (1998, p. 122) diz que “[...] é exatamente na prática educacional que se colocaram em discussão teorias e formularam-se novas hipóteses”. As experiências, por si só, não produzem inovações, mas, a partir da reflexão sobre a prática educativa pode-se chegar a um projeto de educação infantil que tenha por base a pesquisa e a pedagogia.

A pedagogia, como ciência da prática, cumpre o papel de sistematizar os conhecimentos a respeito das crianças; das práticas pedagógicas; da organização do tempo e do espaço nas instituições de Educação Infantil – conhecimentos produzidos no âmbito desse segmento da educação, no sentido de fundamentar a prática educativa e de ser o aporte para a formação e o profissionalismo dos/as docentes que trabalham na área em uma perspectiva emancipatória e descolonizadora.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

A metodologia empregada é o da pesquisa bibliográfica, segundo Sampieri, Fernández-Collado e Lucio (2006). A particularidade da pesquisa bibliográfica aplicada ao estudo sobre as práticas pós-colonialistas na educação infantil reside no fato de que

Amplia o horizonte do estudo ou orienta o pesquisador para o enfoque do seu problema, evitando desvios da elaboração original. No caso de estudos qualitativos, nos quais não se pretende estabelecer o problema de estudo em primeiro lugar nem ficar centrado ou restrito a uma causa específica, o marco teórico pode servir para expandir nosso panorama e dar-nos ideias de como planejar a pesquisa a partir de vários outros pontos de vista. (SAMPIERI; FERNÁNDEZ-COLLADO; LUCIO, 2006, p. 53)

Outras duas possibilidades são apontadas pelos autores, para o uso da pesquisa bibliográfica, e que se encaixam à proposta deste artigo: primeiro, a pesquisa bibliográfica permite e encaminha possíveis hipóteses e afirmativas dentro de um dado campo de estudo; segundo, “[...] Inspira novas linhas e áreas de pesquisa.” (SAMPIERI; FERNÁNDEZ-COLLADO; LUCIO, 2006, p. 53). O levantamento bibliográfico permitido por pesquisas desta natureza implica também documentos ou como denominam os autores, documentos são “fontes de informação”.

No caso desta pesquisa sobre práticas pós-colonialistas, a fonte primária (direta) são Relatórios de Estágio realizados por

estudantes de dois cursos de pedagogia de uma universidade federal do norte do Brasil. Estes documentos constituem-se na classificação de Sampieri, Fernández-Collado e Lucio (2006) em “[...] relatórios de associações, trabalhos apresentados em congressos ou seminários [...] (p. 53)”.

Esses dados são fontes de primeira mão ao pesquisador/a que a partir da problemática da pesquisa olha para o seu “marco teórico” – os relatórios de estágio, por exemplo.

O objetivo do método da pesquisa bibliográfica é fornecer informações, dados à elaboração teórica de uma abordagem e, neste caso, a articulação entre o problema da pesquisa, o referencial teórico escolhido para ao debate e os objetivos, configuram-se como condição indispensável.

Sobre a referência teórica que será o “combustível” para a análise dos dados da fonte primária, os autores defendem que a bibliografia estrangeira utilizada pode trazer alguns bons benefícios ao pesquisador(a):

As fontes primárias da pesquisa, portanto, os relatórios de estágio são úteis para responder ao problema da pesquisa e se construir a análise a partir do referencial inicial que se consolida na análise dos relatórios, os dados. Foram acessados apenas os relatos observacionais, correspondente às 20 horas de acesso inicial ao espaço escolar da educação infantil, antes da regência, que corresponde à outras 30 horas de atividade-docência.

Os procedimentos da pesquisa foram o acesso aos Relatórios de Estágio produzidos entre 2015 e 2017 pelos estudantes do 7º Período de dois cursos de Pedagogia de uma universidade federal do norte do país. Esses relatórios foram lidos na íntegra e destacados os excertos que tinham ligação com o referencial pós-colonialista, no sentido de ser respondida a questão da pesquisa, a problemática.

Os relatos (correspondentes à observação) foram transcritos e colocados sob a análise do referencial da abordagem pós-colonialista afim de que fossem identificados, segundo a metodologia proposta, para além da estruturação aprofundada da abordagem pós-colonialista, bases referenciais que indicassem novos conceitos e encaminhamentos de outras vertentes de pesquisa e pontos de vista para investigações futuras.

EXCERTOS DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO: CONFIDÊNCIAS PARA UMA PROPOSTA PÓS-COLONIALISTA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas observadas e relatadas pelos estagiários(as) nas escolas de educação infantil, revelam, de modo geral, uma postura professoral, centrada na professora, reprodução do modelo da escola de ensino fundamental, uma educação colonizadora que não promove a emancipação e autonomia das crianças; lança uma primeira reflexão sob uma abordagem pós-colonialista, aqui adotada: até que ponto as práticas observadas como colonialistas podem ser assim classificadas se estas mesmas práticas são denominadas no campo educacional como práticas tradicionais?

No relato a seguir, temos a expressão de um estagiário que chama a atenção para uma análise sobre práticas pós-colonialistas na educação infantil. Trata-se de uma atividade de massinhas, seguido de uma “tentativa” para escreverem seus nomes numa folha.

Dando continuidade por alguns minutos à brincadeira com a massinha. Depois, a professora e a monitora recolheram as massinhas e foi distribuído na sala, folhas, para que cada aluno tentasse escrever seu nome. Em cada mesa estava colado o nome de cada um, então, a partir do exemplo, eles tentaram escrever seus nomes. Muitos acabaram apenas desenhando, outros tentaram escrever, mas como nesta idade os desenhos chamam mais a atenção deles, já era de se esperar que fizessem isto nas folhas. (Relatório 1)

Na expressão “já era de se esperar” indica uma concepção de colonialismo no que tange a um olhar detido nas desigualdades (SANTOS, 2004), voltado à potencialidade, além de demonstrar, no início do excerto, as decisões adultas quanto “a hora de fazer o quê”.

Nos próximos excertos a “direcionalidade” dada à rotina, pela professora, exige uma reflexão fundamental à luz da proposta do

conhecimento-emancipação e conhecimento-regulação apontados por Santos (2004). Vejamos o excerto, antes.

Depois a professora pediu para fazer uma roda, para que sentassem no chão, pois ela iria contar duas historinhas, que eram a de “Cachinhos Dourados” e “O pequeno polegar”, histórias que as crianças já conheciam muito bem. Depois disso, ela pediu para que as crianças lavassem as mãos, pois estava na hora do lanche. Em seguida, pedindo que as crianças fizessem a oração e depois cantando a música “meu lanchinho”. Depois do lanche, hora da recreação, brincamos de cantigas de roda, e depois a professora distribuiu brinquedos para todos. Finalizando, assim, as atividades, aguardando que a Van levassem todos.
(Relatório 1)

O que se propõe discutir nesta questão da “direcionalidade” é se perguntar, até que ponto, não seria necessário, serem revistas, ou como afirmaria Santos (2004), serem “reinventadas” as práticas pedagógicas. “Inculcar” e impor cultura é violência; é outra “marca” sob a análise da abordagem pós-colonialista aqui organizada. Violência é uma herança do colonialismo (SANTOS, 2004; RODRIGUES, MARTÍN, 2004).

O próximo excerto representa esta reflexão que reforça o colonialismo das práticas pedagógicas na educação infantil e a falta de protagonismo nas ações infantis, em que sempre são “direcionadas” pelos adultos docentes.

Uma criança me perguntou se eu era boazinha. Achei interessante e fiquei pensando o que era ser boazinha na concepção daquela criança. Eu não podia interromper a aula para ajudá-la sobre isso, mas disse: “sim, eu sou boazinha”. A professora precisou sair para pegar uma caixa de material na secretaria e disse para todas as crianças abaixarem as cabeças e ficarem quietas até que ela chegasse. E assim as crianças ficaram. A professora entregou para as crianças as atividades relacionadas ao alfabeto, em que elas tinham que identificar a primeira letra do nome e pintarem. Outra atividade era de cobrir o

trajeado, além das atividades envolvendo música e conversas direcionadas. Neste dia pensei muito na palavra "sensibilidade". Não tem como desenvolver um trabalho com crianças na educação infantil, sem ter sensibilidade. É preciso escutá-las, ser sensível à suas falas e choros, que representam uma tentativa de comunicar aos outros os seus sentimentos. (Relatório 2)

Os seis-espços-tempo elencados por Santos (2004) parecem subsidiar as discussões acima abertas sobre o "controle" da sala e dos corpos infantis, por exemplo, exigindo o silêncio na sala de aula, abaixando as cabeças na mesa, etc. Os seis-espços, são: 1) patriarcado – espços de poder na família, espços domésticos que também se aproximam muito da realidade escolar, mas na escola, quem manda é a mulher professora; 2) exploração; 3) diferenciação desigual; 4) feiticismo das mercadorias; 5) dominação e 6) troca global desigual. Os espços-tempo são detalhados em "Pela mão de Alice" (SANTOS, 1999).

Destaca-se, sobretudo, o espço-tempo "patriarcado", embora o espço de dominação da criança, na educação infantil seja representado pela professora. Os espço-tempo, ou espços estruturais são formas de poder que preserva a desigualdade não só da "submissão" à professora, mas as desigualdades entre meninos e meninas.

Estes espços-tempo serão retomados ao longo da análise, quando será tratada a questão da heteronormatividade e a ideia de "família perfeita" ou "ideal".

Reitera-se no excerto a seguir, marcas da violência, numa perspectiva pós-colonialista nas práticas pedagógicas; uma violência silenciosa e intencional, quase invisível.

A professora mantém todas as crianças sempre atentas às atividades que ela desenvolve. Ela conversa muito com as crianças; chama a atenção para o que ela está falando e procura não deixar as crianças dispersas. Ela utiliza como recurso de controle de sala a punição e a recompensa. Se as crianças não fazem as atividades, como devem, ficam brincando, sem dar importância à solicitação da

professora, elas são punidas e demoram ir para o intervalo. Se as crianças realizam as atividades solicitadas, com cuidado, atenção, elas recebem uma massinha para brincar. Vejo isso como um meio que a professora usa para manter a disciplina na sala. São ao todo, 26 crianças [...]. Se ela não consegue manter a disciplina, uns fazem as atividades, outros não. (Relatório 2)

Uma regência de estágio que não se difere muito da rotina da professora regente. O que classificamos como: "imitação de regência colonizadora". Pois, não há conflitos, todas as crianças são obedientes e cumprem as determinações docentes.

Este conceito, originado da análise bibliográfica desta pesquisa (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2006), impõe ser repensado o papel da formação e da relação teoria e prática. Perguntamo-nos, por exemplo, qual a contribuição da universidade na formação de professores/as de modo a superar tais práticas colonizadoras (controle, punição/violência, direitos)?

Este foi o penúltimo dia da minha regência. Como de costume fiz o acolhimento das crianças, porém, faltou água na escola, neste dia. E, como ninguém sabia disto, recebemos, mesmo assim, as crianças. Fomos para o café da manhã e, ao retornar, a professora começou a ligar para os pais irem buscar seus filhos. Organizei as crianças sentadas em dois grupos, em mesas, pois havia poucas crianças neste dia. Então, apliquei a atividade que havia preparado. [...] substituí por um desenho do morango, para elas colorirem. Porém, antes de começar a pintar perguntei se alguém conhecia e já tinha experimentado morango. Alguns responderam que sim, e outros, não. Em seguida começaram a pintar. Antes mesmo de terminar, alguns pais começaram a chegar e, então, cada um levou consigo o desenho para mostrar aos seus pais. (Relatório 3).

O aspecto da oração "universal" vale a pena ser discutido – próximo excerto. A prática da oração ao iniciar as atividades do dia, antes do lanche e em outros momentos faz parte da rotina das

instituições de educação infantil investigadas. Como um ritual “necessário” e “imprescindível” na educação de crianças pequenas, na opinião dos(as) professores(as) e dos próprios(as) estagiários(as). Todos os relatórios do banco de dados apresentam a oração, muito presente em todas as atividades das crianças. Cabe-nos problematizar à luz do estado laico brasileiro e como a religião esteve como um “braço” do colonizador, submetendo, primeiro os indígenas, depois os escravos africanos, a uma “dominação” da mente, do idioma, dos sentimentos e da cultura.

No quarto dia, a professora regente faltou, vindo então uma substituta que iniciou a aula rezando a oração universal (Pai Nosso). (Relatório 4).

Novamente a oração aparece. A oração nas práticas e rotinas da educação infantil nos leva a perguntar, se uma música infantil pode ser base para um saber ou um conhecimento, neste caso, aplicado à alfabetização de crianças e, dessa forma, mais uma vez, a evidência de uma prática colonialista, que se reproduz.

O horário da segunda-feira é de dinamização, mas esta semana foi trocado pelo horário da sexta-feira, a pedido da professora. A aula começa comigo, recebendo os alunos com a oração do Anjo da Guarda e cantando a música ‘Erguei as mãos’. Levei as crianças ao pátio para fazer a oração do Pai Nosso e cantar o Hino Nacional junto com as outras turmas e também ver uma apresentação de um musical do maternal. Acabado este momento voltamos para a sala e cantei juntamente com os alunos a música do alfabeto da Xuxa, para ver se o grau de aprendizagem deles sobre o alfabeto estava ideal [...] (Relatório 5)

É possível observar no relato a centralidade adulta e a utilização de músicas que “mecanizam” o aprendizado da língua materna e todo um conjunto de ações centralizadoras e de cunho “idealizador” tanto religioso, quanto cultural, em termos de escolhas musicais.

Com relação à temática da família foi observado nos relatórios de estágio, a afirmação da “família ideal” e também do heterossexismo, assim, reproduzido nas práticas docentes efetivadas na escola de educação infantil.

Depois de ajudá-los a terminar, iniciamos, então, a introdução do conteúdo “A família”. Foi uma exposição muito interessante e produtiva, onde todos falaram. Em seguida, distribuimos uma fichinha que continha a imagem de uma família com pai, mãe, meninos e meninas, para serem contados em seguida. Logo depois, coleí no caderno de cada um, a tarefa de casa, para que eles desenhassem a sua família. (Relatório 4)

As relações de gênero também estão presentes nos relatos.

[...] a professora pediu aos alunos para que fizessem duas filas: uma de meninos e outra de meninas. A monitora auxilia os alunos e conduz até os banheiros, juntamente com a professora, para lavarem as mãos para fazer a refeição. Voltam para a sala, como saíram, em fila. Sentaram em seus lugares e, assim, como no dia anterior, a professora e a monitora entregam o lanche para aqueles que trouxeram de casa e os demais aguardam o da escola. Quando todos terminaram de lanchar, foram brincar na área externa da sala. (Relatório 4)

Sobre a família ideal e as relações de gênero, a proposta pós-colonialista de Boaventura (SANTOS, 2004) pode ser traduzida também no paradigma regulação social/emancipação social. Todas estas questões vão além da prática, estão vinculadas à política, como o devem ser, pois afirma que:

A ênfase no reconhecimento da diferença sem uma ênfase comparável nas condições económicas, sociais e políticas que garantem a igualdade na diferença corre o risco de combinar denúncias radicais com a passividade prática ante as tarefas de resistência que impõem. Isto é tanto mais grave quanto é certo que nas condições do capitalismo

global em que vivemos não há reconhecimento efectivo da diferença (racial, sexual, étnica, religiosa, etc.) sem redistribuição social. (SANTOS, 2004, p. 26)

Indícios de uma proposta pós-colonialista, portanto, é justamente, conciliar às práticas, reflexões e ações nos âmbitos políticos, mais amplos, e que estejam além do aspecto apenas pedagógico.

A categoria “a colonização da sala de aula” emerge na pesquisa, pois é recorrente nos relatos de observação e regência dos estagiários (as), dos estudantes de pedagogia, que os professores(as) “determinam” ou “conduzem” a prática pedagógica sob um viés do controle, que remete ao colonialismo ou ao conceito de “conhecimento-regulação” de Boaventura de Sousa Santos. Esta categoria está organizada nesta pesquisa, a partir das possibilidades abertas pela metodologia utilizada em Sampieri, Fernández-Collado e Lúcio (2006).

Elenca-se a categoria “a colonização da sala de aula” em que, se objetiva pensar que a sala de aula parece “funcionar” sob uma lógica de relação colonial dos processos educativos na escola de educação infantil. Se trata este aspecto da sala de aula na educação, porque é exatamente o que os Relatos observacionais e regenciais nos trazem, sob o referencial teórico construído, o referencial pós-colonialista.

Entendemos a educação infantil como espaço amplo, diverso, mas, então, diante destas realidades, quais encaminhamentos podem ser pensados a partir da abordagem pós-colonialista como oposição aos relatos aqui expostos pelos estagiários(as)?

Esta categoria “a colonização da sala de aula” tem uma relação com o que Rodrigues e Martín (2014) chama de “modelo dominante de racionalidade” e que se caracteriza pela exclusão e desigualdade.

Segundo Santos (2011), o silenciamento e amortização dos corpos infantis, sobretudo pela “colonização” permanente é a explícita regulação que neutraliza qualquer identidade local e qualquer proposta de transformação social. Minam-se quaisquer possibilidades de emancipação; segundo Santos (2011, p. 57) “[...] enquanto a regulação se torna impossível, a emancipação torna-se impensável.”.

Destas considerações, a prática pós-colonialista na educação infantil deve ser um “reversor”, a princípio, de pensamento e de práticas, que possam ser inovadoras desde a formação inicial em cursos de Pedagogia. E, uma vez, praticados no “reverso” se naturalizam em “realidades” curriculares e formativas na área da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática da pesquisa é respondida na medida em que parte de um referencial pós-colonialista na literatura (ASCHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 1989) e se expande, primeiramente nos estudos da cultura – tradição pós-colonial na sociologia (LANDER, 2005) - e, em segundo lugar, nas ideias da “teoria pós-colonial de oposição” (SANTOS, 2004, 2011); a problemática das práticas pedagógicas estagiais na educação infantil são, desta forma, postas em análise e abrem um campo de investigações nos cursos de Pedagogia.

A máxima construída sobre a prática, pauta-se, então, em uma perspectiva emancipatória, desde sua origem conceitual, na literatura; coloca-se contra toda e qualquer racionalidade cognitiva e instrumentalizadora que, talvez, ainda possam permanecer, como que inatas, inflexíveis, nas práticas da educação infantil e nas práticas formativas dos estagiários (as).

Algumas conclusões desta pesquisa e alguns encaminhamentos para continuidade em novas investigações:

- Práticas pedagógicas pós-colonialistas na educação infantil devem ser pensadas, a partir da concepção teórica que a sustém; devem ainda ser buscadas, na realidade empírica, sobretudo nos estágios curriculares de observação e regência e, em certa medida, promovendo inovação educacional (inovação pedagógica, curricular e didática);
- O estágio considerado como formação e pesquisa, na busca de inovações pedagógicas, curriculares e didáticas: 1) com nova(s) concepções e práticas (concepções pós-colonialistas, que favoreçam uma

pedagogia centrada na criança; crianças como protagonistas e sujeitos de conhecimentos, produtoras de cultura(s). 2) com planejamentos de projetos de pesquisa em estágio nos espaços escolares que se iniciem com as categorias conceituais originadas desta pesquisa: “colonização da sala de aula” e “imitação de regência colonizadora”. Estas categorias originam algumas questões investigativas, como por exemplo: a) a educação infantil está restrita a uma sala de aula ou a espaços da escola da educação infantil? b) Qual o papel dos formadores de formadores, sobretudo os professores(as) de Estágio diante destas categorias conceituais? Entendemos que o banco de dados de relatos de estágio, organizados no componente curricular dos dois cursos de pedagogia analisados, podem ser o ponto de partida para a temática aqui construída, somado aos relatórios de regência, que aqui ficaram de fora da análise e que nos convidam para uma discussão muito mais ampla, entre estagiários(as), docentes universitários e os docentes orientadores/formadores da escola estagial;

- Uma última contribuição da pesquisa, complementando o item anterior, é o apontamento da necessidade de formação inicial e continuada, sob a perspectiva pós-colonialista visando mudança de paradigmas, partindo de um enfoque nos(as) formadores(as) de formadores(as). Se admite, neste estudo, que as práticas pós-colonialistas se darão na interrelação universidade, estagiários(as) e a escola estagial; o estágio como formação e pesquisa exige dos docentes das disciplinas de estágio e, também das demais disciplinas, na universidade, sobretudo, maiores envolvimento com a educação de crianças pequenas.

Finalmente, compreende-se, que uma prática pós-colonialista tem a ver com criatividade e reinvenção das práticas, uma reinvenção, não apenas de pensar e propor, mas, efetivamente de aplicação e transformação em publicização, seja em periódicos, seja em livros ou capítulos de livros. Como afirma Boaventura (SANTOS, 2011), o caos enseja a transformação. O caos cria possibilidades, sonhos e projetos. E, nesta aposta estão duas atividades que acredita-se, estarem à altura da educação e, particularmente, à educação infantil na perspectiva pós-colonialista: a primeira é um conjunto de atividades voltadas à análise 1) das diversas e múltiplas relações de poder no ambiente escolar, envolvendo os atores da escola, da família e da sociedade; 2) a abertura para processos políticos democráticos decisórios, respeitando as Diretrizes já postas oficialmente para a Educação Infantil e, 3) autonomia dos atores e respeito aos seus “empoderamentos” sociais atualizados e legais, em especial, na temática do empoderamento de meninas e mulheres (Agenda 2030 da ONU).

O segundo grupo de atividades apresentado na pesquisa (atividades de regência) se destaca como “mais importante” para as análises das práticas pedagógicas pós-colonialistas em estágio, pois sem este segundo grupo, o primeiro grupo de atividades (de observações) não desencadeará a transformação do “caos”, pois, o observado é o que está acontecendo; no “praticado” espera-se as ações “descolonizadoras” ou “[...] uma reflexão centrada na promoção da criatividade da ação individual e colectiva.” (SANTOS, 2011, p. 38).

A formação inicial e continuada de professores(as) como um trabalho investigativo e reflexivo sobre as práticas pedagógicas na educação infantil, no intuito de questionar e refletir acerca do trabalho docente com crianças pequenas busca, assim, na proposta deste artigo, desconstruir práticas colonizadoras, que não dão voz às crianças e inibem suas manifestações e produções culturais ao impor a cultura hegemônica com práticas que reproduzem a sociedade racista, patriarcal, machista, homofóbica, que não respeita as diferenças e a diversidade dos sujeitos e, isso, desde a pequena infância. São ações que não apenas justificam as práticas colonialistas, mas substanciam teorizações para a construção metodológica de práticas pós-colonialistas.

Espera-se, com o presente artigo, contribuir com reflexões às práticas pedagógicas da educação infantil, a partir do referencial pós-colonialista, promovendo inovação educacional para um atendimento de qualidade às crianças pequenas na educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ASCHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. **The empire writes back: Theory and practice in post-colonial literatures.** London: New Fetter Lane, 1989. DOI: <https://doi.org/10.1177/089692059101800310>. Acesso em 11 nov. 2020.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1998.
- CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo.** Blumenau: Letras Contemporâneas, 2010.
- CIPOLLONE, L. A atualização permanente nas creches. *In*: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Org.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos.** 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998, p. 121-139.
- FARIA, A. L. G. *et al.* (Orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras.** Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015.
- FREITAS, M. C. Prefácio: O coletivo infantil: o sentido da forma. *In*: FARIA, A.L. G. de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas-falares e saberes.** São Paulo: Cortez, 2007, p. 7-13.
- INFANTINO, A. Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. **Olhares**, Guarulhos, SP. v. 1, n. 1, p. 7-39, maio 2013. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/8>. Acesso em 11 nov. 2020.
- LANDER, E. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. *In*: **CLACSO. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos.** Buenos Aires, Clacso, 2005, p. 7-24. Disponível em: <https://www.clacso.org.ar/libreria->

latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=164. Acesso em 11 nov. 2020.

MANTOVANI, S. ; PERANI, R. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 75-98, mar. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644101>. Acesso em 11 nov. 2020.

MATA, I. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas, **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16185>. Acesso em 11 nov. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **CLACSO** – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p. 117-142. Disponível em: https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=164. Acesso em 11 nov. 2020.

RODRIGUES, S. T.; MARTÍN, N. B. Do pós-moderno ao pós-colonial: o constitucionalismo latino americano e novas intersubjetividades coletivas. Uma desconstrução do paradigma hegemônico da fundamentalidade dos direitos a partir da ética do outro. **Revista Jurídica da UNIGRAN**, Dourados, MS, v. 16, n.º 32, p.39-68, jul./dez., 2014. Disponível em: https://www.unigran.br/revista_juridica/ed_anteriores/32/artigos/artigo03.pdf. Acesso em 11 nov. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. B. M. **Educação para quem?** Ciência e Cultura (SBPC), v. 28, n.12, p. 66-71, 1976.

SAMPIERI, R. H.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: MacGraw-Hill, 2006.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011. v.1.

SANTOS, B. S. **Do pós-moderno ao pós-colonial**. E para além de um e outro. 2004. Apresentado ao 8º Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra/ Portugal, 2004.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1999.

SÍVERES, L.; SANTOS, J. R. S. O conhecimento como princípio da colonialidade e da solidariedade. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 124-137, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1928>. Acesso em 11 nov. 2020.

Submetido em: Abril/ 2019.

Aceito em: Agosto/ 2019.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS: O PENSAMENTO DECOLONIAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Daniele da Silva Costa¹
Rayane Corrêa Pantoja²
Waldir Ferreira de Abreu³

RESUMO

O objetivo deste texto é refletir sobre as relações étnico-raciais a partir do pensamento e prática pedagógica decolonizadora no enfrentamento do racismo. Tomamos como questões de pesquisa algumas inquietações: De que forma o negro (a) é representado historicamente no contexto brasileiro? Como as discussões contra o racismo estão presentes no campo educacional? Em que amplitude as questões de racismo e do antirracismo no âmbito da história da educação no Brasil caminham para o pensamento decolonial? A metodologia adotada para esta discussão, volta-se a revisão bibliográfica e análise documental em Análise de Conteúdo (AC) proposto por Bardin (2006, 2011). Uma das conclusões que este estudo levantou é o apontamento da necessidade de reflexões conjuntas para a prática pedagógica decolonial e a partir disto os efeitos que o racismo provoca na identidade étnico-racial dos sujeitos sociais presentes na escola possam ser colocados em prática para uma educação antirracista.

¹ Mestre em educação e Cultura pela UFPA; Professora na Prefeitura de Moju e Professora Substituta IFPA-Abaetetuba, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia – GEPEIF/UFPA/CNPq. E-mail: dsc2709@yahoo.com.br/
daniele.costa@ifpa.edu.br

² Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: rayane.crr19@gmail.com.

³ Doutor em Ciências Humanas e Educação pela PUC/RIO, Professor Adjunto II da Universidade Federal do Pará, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia – GEPEIF/UFPA/CNPq. E-mail: awaldir@ufpa.br.

Palavras-chave: Educação antirracista. Prática pedagógica. Decolonial.

ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS: DECOLONIAL THOUGHT AND PEDAGOGICAL PRACTICE FOR ANTI-RACIST EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this text is to reflect on ethnic-racial relations based on decolonizing pedagogical thinking and practice in the fight against racism. We take as concerns research questions some concerns: How is the black person (a) historically represented in the Brazilian context? How are discussions against racism present in the educational field? To what extent do the issues of racism and anti-racism within the scope of the history of education in Brazil move towards decolonial thinking? The methodology adopted for this discussion, turns to bibliographic review and document analysis in Content Analysis (CA) proposed by Bardin (2006, 2011). One of the conclusions raised by this study is the need for joint reflections for decolonial pedagogical practice and from this the effects that racism causes on the ethnic-racial identity of social subjects present at school can be put into practice for an anti-racist education.

Keywords: Anti-racist education. Pedagogical practice. Decolonial.

RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: PENSAMIENTO DESCOLONIAL Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA LA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre las relaciones étnico-raciales desde el pensamiento y la práctica pedagógica decolonizadora en la lucha contra el racismo. Tomar como preguntas de investigación algunas preocupaciones: ¿En qué forma el negro (A) está representado históricamente en el contexto brasileño? Como los

debates contra el racismo están presentes en el campo educativo? A medida que los problemas de racismo y de antirracismo dentro de la historia de la educación en Brasil ir al pensamiento decolonial? La metodología adoptada para la discusión, se remonta a la revisión de la literatura y el análisis documental en análisis de contenido (AC) propuesto por Bardin (2006, 2011). Una de las conclusiones que de este estudio se ha planteado es la *Accommodator* la necesidad de reflexión conjunta para la práctica pedagógica y decolonial desde este racismo los efectos que provoca en la identidad étnica racial- de los sujetos sociales presentes en la escuela se pueden poner en práctica para una educación antirracista.

Palabras clave: Educación anti-raista. Práctica pedagógica. Decolonial.

INTRODUÇÃO

No decorrer da história brasileira, passamos por uma política de embranquecimento, o governo da república fomentou a imigração de outros povos europeus, “convidados” a adentrar em nosso país, sob o pretexto de trabalharem e aqui criar raízes, bem como melhorar a “raça degenerada” da qual nascemos, a saber, a negra. Por conseguinte, com a diluição da nossa cor, todo o tipo de violência sofrida pelos nossos ancestrais desumanizados pela escravidão e pelo padrão Europeu supervalorizado, temos vergonha do ser negra (o), ou mesmo, *ser afrodescendente*. E essa é uma questão dolorosa demais para o nosso consciente lidar e, talvez por isso, permaneça escondido em nosso inconsciente surgindo apenas quando somos questionados sobre a nossa cor/raça, pois o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é medido conforme a nossa autodeclaração racial.

Para este estudo, adotou-se como objetivo: refletir sobre as relações etnico-raciais a partir do pensamento e prática pedagógica decolonizadora no enfrentamento do racismo. Tomamos como questões de pesquisa algumas inquietações: De que forma o negro (a) é representado historicamente no contexto brasileiro? Como as discussões contra o racismo estão presentes no campo educacional?

Em que amplitude as questões de racismo e do antirracismo no âmbito da história da educação no Brasil caminham para o pensamento decolonial? Estas e outras inquietações se farão presentes neste estudo, para que o a a partir do pensamento social brasileiro face à questão racial bem como às trajetórias do Movimento Negro e das lutas contra o racismo no Brasil se institucionalizaram. Nesse preambulo, foi tecido um breve histórico do Movimento Negro no Brasil em que segundo Gomes (2017, p. 21-27) desde seu surgimento este movimento social atua como um ator político reeducando a si mesmo e aos outros. Em sequência, os estudos decoloniais e por último a prática de uma Pedagogia Decolonial que permita aos educadores reflexões críticas frente a abordagem das discussões étnico-racial.

Contudo, é de fundamental importância tratar sobre a identidade étnico-racial, uma vez que quando falamos sobre a *cultura negra* estamos nos referindo a *nossa* cultura. Apesar de muitos tentarem apagá-la, a presença negra permanece em nós. Somos, herança de um passado escravocrata e escravagista não tão distante, e por isso é urgente que as (os) alunas (os) se reconheçam quanto seres políticos pertencentes a uma comunidade, uma vez que, essa ação poderá promover a autoestima, a valorização dos valores culturais e, por fim, a organização política da população negra no Brasil.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Utilizou-se nesta pesquisa, os procedimentos de revisão bibliográfica e análise documental em Análise de Conteúdo (AC) proposto por Bardin (2011), em que a autora ao definir este método analítico e sistemático, auxilia na organização e padronização dos dados coletados, análise do texto e seu significado. A importância do método da AC é de suma importância aos estudos atuais, devido a evolução constante de estudos científicos e principalmente a preocupação quanto ao rigor científico, possibilitando assim a produção legítima das ciências humanas.

Bardin (2006) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análises e utiliza como procedimentos sistemático cuja

intenção versa sobre a interferência e inferências de conhecimentos, cujo principal objetivo é ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura de dados coletados. Para isto, é importante considerar as etapas da AC, sendo estas a *pre-análise*, fase de organização do material a ser analisado, sistematizando e organizando as ideias iniciais; em seguida a *escolha de documentos*, após a sistematização esta etapa toma para si a demarcação do que será analisado posteriormente; a terceira etapa a *formulação das hipóteses e dos objetivos* e por último, a *referenciação dos índices e elaboração de indicadores*, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

Para isto, consideramos a constituição do corpus de dados da pesquisa utilizando como a fase inicial da AC o levantamento de materiais inseridos em fontes de informações tais como: livros, artigos e documentos, e por conseguinte a segunda fase delimitada a seleção de documentos, estes que compõe a temática abordada definida nos seguintes descritores de análise: *decolonialidade, relações étnico-raciais e prática pedagógica*. Diante disto foram selecionados no tratamento da categoria *Decolonialidade* obras delimitadas aos seguintes autores: Quijano (2000, 2005, 2007), Grosfoguel (2007, 2010), Walsh (2006, 2007, 2014), Mignolo (2003, 2005), Castro-Gómez (2005), Maldonado-Torres (2007), Fanon (2008), Oliveira (2018) e Ballestrin (2013). Em se tratando do segundo descritor *relações étnico-raciais* utilizou-se como referenciais: Guimarães (1999, 2003), Munanga (2001, 2004, 2009, 2017), Miranda (2010) e Gomes (2017). Por último, a categoria analisada nesta pesquisa discute a *prática pedagógica*, baseada nos estudos de: Freire (1987, 2009), Savianni (2005), Oliveira e Candau (2010), Arroyo (2012) e os PCN's(1997/1998). Por ultimo, consideramos a última fase da AC, a qual a partir do objetivo e das hipóteses anteriormente sinalizadas, possa-se construir caminhos de discussões científicas em sua concretude.

O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL

A história de luta e do protagonismo do Movimento Negro na construção de políticas de equidade racial, visando o combate e

superação do racismo, sendo este racismo diferente dos outros tipos de racismo manifestado em outras sociedades, pois o nosso país padece de um racismo ambíguo que se afirma por meio de uma negação Munanga (2017). Neste preâmbulo, é indispensável traçarmos a linha histórica destas lutas no Brasil, em que ao conceituarmos o racismo institucional – ou sistêmico – como um dos mecanismos estruturais que promove e legitima a exclusão específica dos grupos racialmente subordinados, como homens e mulheres negros, latinos e indígenas; induzidos, condicionados a organização e a ação do Estado. Sendo assim, ao estabelecer a definição do que seria o Movimento Negro, adotamos o conceito de Gomes (2017) como ponto de partida para esta discussão, definido como:

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. [...] Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto não basta apenas valorizar a presença e participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. (p. 23-24)

Neste sentido, a partir da definição da autora, o Movimento Negro possui uma heterogeneidade em suas definições, todavia, entende-se que este movimento social dá-se pelas mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros que se posicionam politicamente na luta contra o racismo.

O Movimento Negro no Brasil, não possui sede fixa, as entidades, as organizações e as pessoas que o compõem discutem a relação entre as pessoas negras, a ancestralidade e o continente Africano com criticidade e não reduzida a visões romantizadas de harmonia, como nos faz pensar o mito da democracia racial, que

ganhou forte aceitação nos anos 30 através do livro Casa-Grande & Senzala (FREYRE, 1933). Pois, para se considerar um Movimento Negro de fato, o coletivo deve posicionar-se explícita e politicamente frente ao racismo, aqui definido como um sistema de opressão que legitima a exclusão específica de segmentos sociais racialmente subordinados, como é o caso da população negra, considerada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE, em que 209,2 milhões de habitantes do território brasileiro, 19,2 milhões se consideram como pretos, enquanto 89,7 milhões de declaram na pesquisa como pardos, totalizando assim a soma de pretos e pardos 56,10% da população negra no Brasil, dados que se configuram como a representatividade do nosso povo que tem seus direitos negados diariamente, seja ele na educação, saúde, assistência, mas fortalecido nos movimentos populares espalhados pelo Brasil, na luta pela garantia de direitos essenciais.

Historicamente, a luta da população negra data desde a resistência de diversas etnias do Continente Africano ao tráfico negreiro. Perpassa pela formação dos quilombos que segundo Munanga (2009, p. 93) funcionavam como “uma cópia do quilombo afro-banto reconstruído pelos escravizados para se opor à estrutura escravocrata, pela implantação de outra estrutura política na qual se juntaram todos os oprimidos”, a Abolição da Escravatura (1888) e as revoltas que adentram a proclamação da República (1889).

Durante as primeiras décadas do século XX surgiram os clubes compostos por afrodescendentes, de organizações consideradas “homens de cor”, pois estes esforçavam-se para afastar qualquer ligação com uma matriz africana. No decorrer do tempo, os termos como negro e preto passaram a fazer parte do vocabulário dessas associações, urgindo assim a Frente Negra Brasileira, organização esta transformada num partido político no ano de 1931, mas extinta pela ditadura Vargas (GONÇALVES, 2011, p. 106). Em várias regiões do país foram realizados encontros de entidades negras a fim de tratar a questão racial, destacando-se o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) criado pelo intelectual Abdias Nascimento. Segundo Gomes (2017), o TEN também alfabetizava os seus primeiros membros, dentre eles, operários, domésticas, etc., e proporcionava a esses sujeitos uma formação crítica do atual contexto inserido.

No ano de 1978 a ditadura militar prendeu, torturou e assassinou o feirante Robson Silveira da Luz, acusado de roubar frutas na feira. Ainda nesse ano, quatro crianças que jogavam vôlei foram discriminadas pelo Clube Regatas do Tietê, e o operário Nilton Lourenço foi morto pela Polícia Militar, em São Paulo. Esses crimes tiveram uma reação imediata e por meio da articulação das organizações do Movimento Negro, fundaram uma organização nacional, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) em 18 de junho 1978. Mais tarde, em dezembro de 1979, essa organização foi rebatizada como Movimento Negro Unificado (MNU) o qual contribuiu na formulação das demandas do Movimento negro à Assembleia Constituinte de 1988, por conseguinte deu origem à Constituição Cidadã.

Outro fator importante a ser destacado, ocorreu em meados da metade dos anos 90, após os estudos da biologia e da genética comprovarem que as raças humanas não existem no contexto biológico (MIRANDA, 2010), o termo raça foi ressignificado pelo Movimento Negro Unificado, desmistificando o mito da democracia racial, reintroduziu a ideia de raça a partir de uma origem africana cuja organização se deu a partir de um grupo identitário no combate ao preconceito e discriminação racial (GUIMARÃES, 2003). Outrora, o termo que servia para designar as raças/etnias inferiores, passa a ser adotado num contexto político e identitário e entendido como construção social forjada nas relações de poder por meio da colonização europeia.

Em seguida, o Movimento Negro, em 1995, realiza a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, no dia 20 de novembro. A Marcha resulta na produção do documento “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”, onde constavam algumas das demandas do Movimento, tais como que as ações afirmativas fossem implementadas na educação superior e no mercado de trabalho. Esse documento foi repassado para o presidente da época, Fernando Henrique Cardoso (FHC), na gestão deste foi criado o Grupo Interministerial do Trabalho para a Valorização da População Negra, no dia 27 de fevereiro de 1996.

Ainda neste mesmo ano, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), desenvolvidos entre os anos de 1995 e 1996, que norteiam um conjunto de conceitos, atitudes e valores serem desenvolvidos em sala de aula por estudantes, cujo tema transversal presente neste parâmetro é a Pluralidade Cultural, abordando a diversidade. Neste percurso histórico, no ano 2000, a luta do Movimento Negro se intensifica ainda mais. Em 2003, é criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)⁴ e a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), órgão responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene). A ABPN surgiu com a proposta de agregar pesquisadoras (es) negras (os) ou não negras (os), que produzem saberes na área das relações raciais e outros temas do interesse da população negra⁵.

Durante o governo Lula, em 2004, por meio do Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004⁶, foi criada pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Esta secretaria surge por pressão dos movimentos sociais, em especial, o Movimento Negro, com a finalidade de garantir o direito especializado a Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-raciais, Educação em direitos humanos. O Estado reconheceu as diferenças e diversidades entre esses grupos, comprometendo-se a garantir educação escolar que dialogasse com as suas realidades socioculturais. Entretanto, com o Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, extinguindo a Secadi, marcando assim um enorme retrocesso na área educacional, políticas e ações afirmativas.

Este breve histórico da trajetória do Movimento Negro, evidencia o protagonismo desse movimento social na luta por emancipação e assecuração de direitos para a população negra. Ao ressignificar o termo raça o Movimento Negro, assume ainda mais a

⁴ Ver mais em: <https://www.justica.gov.br/news/conheca-melhor-o-trabalho-da-seppir>

⁵ Ver mais em: <https://www.abpn.org.br/>

⁶ Ver mais em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5159-28-julho-2004-533141-norma-pe.html>

posição de agente de transformação, de ator coletivo e de produtor de conhecimento. Dessa forma, ele reeduca a si mesmo, ao Estado e sociedade brasileira como um todo, produzindo novos saberes que também devem ser considerados legítimos, demonstrando que os direitos conquistados pelo Movimento Negro, nasce da luta de homens e mulheres negras e negros, agentes dotados de valores e saberes que construíram e constroem a história cultural do nosso país, e que se posicionam frente ao racismo, contribuindo na construção de políticas de equidade racial, visando o combate e a superação do racismo.

O PENSAMENTO DECOLONIAL

A colonização europeia deixou marcas profundas no mundo dito pós-moderno. Talvez, possamos dizer que, a causa de todas essas cicatrizes pode ser descrita através da invisibilização e subalternização dos indivíduos, saberes e conhecimentos integrantes dos povos latino-americanos. Por meio da invisibilização e subalternização dos saberes e conhecimentos desses povos, a escrita oficial da história da humanidade também foi obliterada, uma vez que houve uma negação do protagonismo desses povos na formação do que conhecemos hoje como modernidade. Com isso houve um enquadramento, senão um condicionamento do ser, do pensar e do saber. Através da negação do direito de autonomia à escrita da própria história esses povos estiveram sempre à margem do mundo, da ideia de progresso, da civilização, sob o argumento de que a racionalidade europeia é *verdadeira, única e inquestionável* foram impedidos de escrever a sua própria história, sendo esta tarefa digna apenas aos povos europeus que colonizaram as Américas, a Ásia e a África.

Entretanto, no século XXI, mais especificamente ao final dos anos de 1990, constitui-se o pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), composto por intelectuais latino-americanos de diferentes universidades das Américas, este grupo propõe uma nova epistemologia para se pensar e repensar a América Latina. A ideia de "Giro decolonial", termo cunhado por Maldonado-Torres em 2005, durante um encontro do grupo M/C, "que

basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade" (BALLESTRIN, 2013, p. 105), nos proporciona meios para fazer uma releitura histórica e refletir, do lugar social de subalternizados, sobre a colonialidade global que atravessa diferentes dimensões da vida pessoal e coletiva.

O grupo M/C confronta a história "oficial e universal" da humanidade e faz uma crítica a esta, uma vez que essa "oficialidade" e "universalidade" remete-se unicamente a história da Europa (tida como o centro do mundo), descrevendo o restante dos continentes como meros figurantes da história da civilização moderna/colonial. O grupo levanta questões fazendo referência a um pensamento crítico, no qual o ponto de partida são os subalternizados pela modernidade capitalista, assim é possível pensar a construção de um projeto epistemológico crítico e transdisciplinar que se contraponha às tendências acadêmicas eurocêntricas que são dominantes no conhecimento histórico e social. O mesmo é composto, em sua maior parte, por intelectuais da América Latina e possui uma composição diversificada e transdisciplinar. Um exemplo a esta diversificação são as áreas em que as figuras centrais deste grupo atuam: a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo argentino Enrique Dussel, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, entre outros (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Destaca-se ainda que este grupo mantém relações acadêmicas com o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein.

A premissa central do grupo expressa-se por meio da afirmação de Dignolo (2005, p. 38) que enfatiza ser "difícil pensar que não pode haver modernidade sem colonialidade; a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivativa.". Portanto, modernidade e colonialidade são faces distintas de uma mesma moeda. É por conta da colonialidade que o pensamento construído infere que apenas a Europa pode produzir as ciências como um caráter universal e oficial, no qual há objetividade. Graças à isto, todas as epistemologias do dito terceiro mundo foram negadas e

invisibilizadas. Salienta-se que, apesar de colonialismo e colonialidade serem conceitos que mantem uma relação entre si, ainda assim são distintos. O colonialismo foi um sistema de dominação e exploração de um povo “soberano” em detrimento de outro povo considerado inferior, por isso o colonialismo em Quijano (2007):

[...] refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controlo da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cuja sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado. (p. 72)

Este sistema de poder, marcou a América Latina por três séculos, tirando o excedente econômico do continente americano para manter e reproduzir o poderio da Europa. Assim, a dominação, a exploração e a opressão estão no cerne do colonialismo. Portanto, é inconcebível pensar que não há colonialismo sem dominação ou exploração (BALLESTRIN, 2013). Logo, este é mais do que uma mera imposição política ou militar. As independências políticas ocorridas nas colônias latino-americanas e nos países da África e da Ásia nos séculos XIX e XX, marcaram o fim do colonialismo – formal – como defendiam alguns intelectuais como, Homi Bhabha, Edward Said, Stuart Hall, entre outros autores considerados pós-coloniais. Entretanto dá-se início à um sistema neocolonial, uma vez que quem passa a dominar a América Latina são os Estados Unidos da América e não mais a Europa, como acontecia no antigo sistema colonial. Consequentemente, mesmo com o fim do colonialismo formal a colonialidade perpetua-se até os dias atuais, seja nas dimensões subjetivas, no imaginário ou no modelo epistemológico eurocêntrico

que vigora nas instituições de ensino do mundo todo. Por isso, encaramos esta última como um condicionamento da racionalidade nas relações estabelecidas entre as pessoas e o mundo.

Quijano (2005) define o conceito de *colonialidade do poder*, caracterizada como uma estrutura de dominação que subalternizou os continentes da América Latina, a África e a Ásia. Este conceito define-se pela invasão do imaginário do outro, ou seja, a sua europeização ou mesmo ocidentalização, baseado na ideia eurocêntrica de que a Europa é superior. Uma vez que o colonizador arruína o imaginário do outro considerado não-civilizado, ele também causa a destruição, invisibilização e subalternização do imaginário deste, ao mesmo tempo em que reafirma o seu próprio imaginário.

Por conseguinte, pode-se assegurar que a colonialidade do poder foi o que construiu, moldou e condicionou a subjetividade dos povos e nações subalternizadas. Quijano (2000) assim como Munanga (2004) afirma que o conceito de raça é baseado numa ideia biológica errônea, abstrata e que não tem relação alguma com processos biológicos. Este conceito legitimado pelas ciências do século XIX-XX relegou aos grupos humanos não-europeus um lugar de inferioridade e subalternidade, justificando a divisão racial do trabalho, do salário, e das produções culturais, de saberes e conhecimentos.

Baseado no exposto, o autor também fala sobre a *colonialidade do saber*, encarada como a negação e deslegitimação de outras formas de conhecimentos situados fora do continente Europeu, posição essa que oblitera e sobrepõem-se ao legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, confinando-os à posição de seres irracionais, bárbaros e primitivos, pois este pertencem a uma "outra raça", "diferente" daquela à qual pertencem os europeus. Evidencia-se portanto, toda a hegemonia do conhecimento centralizado na Europa, o que se constitui como um *racismo epistêmico* menos reconhecido em nível social, político e econômico. Grosfoguel (2007, p. 32) define o racismo epistemológico como aquele que:

Opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais.

Entende-se que, a epistemologia ocidental ocupa o lugar social de dominante, sendo assim, esta não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de conhecimento crítico e/ou científico (et. al, p. 35). Convencidos dessa hierarquia de conhecimento, ou então, num único *locus* produtor de conhecimento legítimo, o Norte considera a periferia (Sul) incapaz de produzir conhecimento e criar teorias, seguindo essa linha de raciocínio apenas o Norte é tido como o protagonista na produção epistêmica (BALLESTRIN, 2013). Entretanto, precisa-se conhecer outras ideias, ter contato com outros saberes e conhecimentos, sendo que estes foram e sempre serão diversos, apesar da invisibilidade a que foram submetidos.

Santos (2012) defende que para conhecer o mundo, a natureza, outros universos simbólicos, e holísticas sobre a vida, nós precisamos de outras experiências, apesar de que o conhecimento eurocêntrico foi construído para não valorizar essas outras experiências. Portanto, produzir conhecimentos, criar teorias, compartilhar saberes vindos do Sul do Globo é uma forma de resistir, de expor que a América Latina, a Ásia e a África fazem ciências também. Uma ciência legítima e cheia de valores. Por isso, este intelectual defende as *epistemologias do Sul* caracterizada como a diversidade epistemológica do mundo, uma vez que:

O mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais. A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o

reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de acções e de agente sociais. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12).

Portanto, as epistemologias do sul são um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das diversas formas de saber e conhecer próprias dos povos e nações que foram submetidas ao processo de colonização (SANTOS; MENESES, 2009, p. 13). Esta prática acarreta uma tentativa de fazer justiça cognitiva global, compartilhando outros conhecimentos dotados de saber científico e trazê-los para dentro dos espaços acadêmicos. Defende-se que a América Latina existe e resiste por si só, ela não é uma cópia da Europa, esta produz alternativas ao colonialismo/imperialismo do Norte. Além do grupo dominante ser aquele por quem a “verdade” é produzida, Mignolo (2005) afirma que o Estado legitimou as ciências humanas no ato de inventar “o outro”, àquele que é pertencente à uma “outra raça”, “inferior”, “não civilizada” e “primitiva”. O autor ainda afirma que essas ciências, como a história, por exemplo, criaram a noção de progresso. Nesse preambulo, Castro-Gómez (2005) afirma que a história e as áreas afins – nem todas –, ao estudarem os produtos culturais deixados pelas primeiras civilizações, permitiram – em algumas vezes – que fossem feitas comparações entre estas civilizações e a Europa, estas comparações, mais tarde, serviram como justificativa à prática do colonialismo. Consequentemente, se o mundo europeu é o centro da história mundial e ocupa o topo da escala de hierarquia, este é o único padrão possível de comparação. Dessa forma, “a Europa demarcou o caminho civilizatório pelo qual deverão transitar todas as nações do planeta” (et.al, p. 34).

Mignolo (2003) explicita como os espanhóis classificavam a inteligência dos povos, primeiro com base na escrita alfabética e mais tarde, nos séculos XVIII e XIX, baseados na história, logo a colonialidade do poder deu base para:

O eurocentrismo tornar-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais

européias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada. (p. 41).

O autor afirma que a história “universal” contada por Friedrich Hegel, negou – ainda – aos personagens a posição de narradores, sendo confinados a função de figurantes. Segundo Mignolo, a expansão ocidental ocorrida após o século XVI, além de econômica e religiosa, foi também a expansão de um padrão hegemônico do conhecimento, no qual a Europa aparecia como detentora de todo o saber científico, dessa forma, dava-se início à colonialidade do saber. Desta forma, retoma-se o conceito de colonialidade do saber para destacá-la, antes de tudo, como uma violência epistêmica, uma vez que esta, por meio de uma geopolítica linguística determinou um monopólio linguístico, desprezando as línguas nativas dos povos indígenas, africanos e asiáticos (MIGNOLO, 2005).

É unânime entre os teóricos citados até aqui que é por meio do conceito da *colonialidade do ser* que os outros conceitos abordados anteriormente se reafirmam, visto que, a colonialidade do ser consiste na inferiorização, invisibilização e desumanização do “outro”. Fanon (2008) descreve esta como o “tratamento da não-existência”. Fernanda Bragato (2014) estabelece uma relação entre razão, racionalidade e humanidade, para descrever este conceito. Segundo a autora, os “mais humanos” são aqueles que exercem uma racionalidade formal (Estado nacional) e os “menos humanos”, são aqueles que não se encaixam nesse molde. Coloca-se os indígenas como bárbaros e não-civilizados e, os povos negros como não-existentes.

Esta concepção resulta nas construções históricas que confinam os colonizados num lugar social de inferioridade, sendo esta concepção subjacente dos discursos eurocêntricos, no qual acredita-se haver uma *periferia* e um *locus de enunciação legítimo e central* (BRAGATO, 2014). Ademais, segundo Oliveira (2018, p. 51), encara-se a colonialidade do ser “como uma negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial”.

Partindo dessas considerações teóricas elencadas até aqui, ressalta-se que o Grupo M/C não tem o objetivo de desvalorizar a produção epistêmica da Europa, mas apontar a existência de outras epistemologias produzidas fora do eixo do Norte Global, bem como, colocar essas diversas epistemologias para dialogar, sendo este um mecanismo para difusão de formas de conhecimentos entre a academia, os movimentos sociais (destaca-se o MN), as camadas populares, enfim, um diálogo entre o Norte e o Sul Global.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIZADORA PARA O ANTIRRACISMO NO CHÃO DA ESCOLA

Propor uma prática pedagógica decolonizadora é, antes de tudo, um ato de resistência e o início da construção de uma sociedade democrática, de uma sociedade “outra”. A pedagogia decolonial constitui-se, também, através de um projeto político emancipatório, sendo assim, também se configura como prática de resistência que decolonializa o poder, o ser e o saber.

As *pedagogias* pensadas por Freire, englobam ações sociais como a humanização, a dialogicidade, a conscientização individual e coletiva, a problematização da realidade que nos cerca e a emancipação radical do nosso ser. Para este teórico a prática pedagógica deve partir da realidade e modos de viver de quem se pretende educar, seja formal ou informalmente. Suas proposições dialogam com a linha de pensamento da linguista Catherine Walsh (2002, 2005, 2006, 2007), sendo que as experiências vividas pelos povos subalternizados⁷ devem contribuir como o ponto de partida para a reflexão das cidadãs e cidadãos que queremos formar nas escolas do Brasil inteiro, pois “sem os dados empíricos a reflexão pedagógica torna-se vazia, sem referenciais teóricos, sua atuação torna-se cega” (MÜHL, 2011, p. 12-13). E, como essas reflexões

⁷ Paulo Freire, em todas as suas obras teóricas utiliza o termo “oprimido”, para referir-se às camadas populares vítimas das violências do estado, enquanto a teórica Catherine Wash faz uso do termo “subalternizado”, assim como os outros integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade.

espelharão nas práticas pedagógicas adotadas por professoras e professores nas escolas brasileiras.

As práticas pedagógicas refletem as relações do mundo que há fora dos muros das instituições de ensino. Para isto, adotamos o conceito de Freire (1987, p. 121) que ao falar da prática pedagógica e sua relação com a práxis educativa, estabelece que se “os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo”. Pensando nisso, é necessário romper com a ideia de que a teoria e a prática devem estar separadas, pois para uma transformação do mundo, é urgente que se reconheça que o saber não está somente na teoria, mas na ação também, nas práticas diárias do cotidiano.

Portanto, se a práxis é reflexão e ação, é impossível conceber que sem ela seria possível superar a relações de poder impostas pelo grupo hegemônico (FREIRE, 1987, p. 38), assim ressalta-se que “o seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da liberdade” (p. 122).

Assim, falamos sobre a posição que educadores ocupam e assumem nas escolas do país. Agir como mediadora e mediador exige práxis. Tratar sobre as relações étnico-raciais exige práxis. Ser decolonial exige práxis. Atuar como pedagoga e pedagogo decolonial exige práxis. Assumir a posição de antirracista nas instituições de ensino exige práxis. E, práxis também é resistência diária. Ou seja, é indispensável que estejamos sempre em processo de ação e reflexão.

O filósofo e pedagogo brasileiro, Dermeval Saviani explicita como a prática pedagógica deve se manter em constante movimento, e que essa movimentação tenha em si o benefício da dúvida, da reflexão, do questionamento, pois Saviani (2005) considera que:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir

da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (p.107).

Por meio da ação-reflexão-ação é possível repensar a prática pedagógica e, o impacto que esta tem na construção da identidade étnico-racial da população afro-brasileira. Como já exposto, em um dos capítulos anteriores, a Constituição de 1988 – nos artigos 215 e 242 – reconheceu a pluralidade étnica do nosso país e a influência africana na cultura brasileira, diante disso, nos anos subsequentes o MN protagonizou lutas em prol da conquista de reivindicações históricas. Estas reivindicações se tornaram mais frequentes a partir dos anos 80 e 90, pois segundo Oliveira e Candau (2010, p. 29) “o conceito de afrodescendência ganha força enquanto fator de mobilização social e categoria histórica definidora de um pertencimento étnico”, soma-se à isso que categorias como cultura, identidade e etnia ganham destaque nas discussões sobre educação, em geral.

A elaboração dos PCNs – após as reformas educacionais dos anos 90 – designa mais uma das práticas antirracistas efetuada graças a luta do MN que fizeram pressão no Governo, com base nas orientações desde documento onde educadores teriam meios de como aplicar uma prática pedagógica crítica acerca das relações raciais no Brasil, sendo um dos objetivos da área curricular de História, construir a noção de identidade, por meio da abordagem de identidades individuais, coletivas e sociais de acordo com Silva (1995):

Identidade é um conceito que abrange duas dimensões: a pessoal e a social... A identidade social surge do processo de identificação do indivíduo com aqueles considerados importantes em sua socialização. Logo a identidade social se interrelaciona com a identidade pessoal; sendo assim, não existe a possibilidade de uma identidade pessoal desvinculada da identidade social. (p. 26).

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, é lida como uma ação antirracista do MN, bem como de diversas educadoras e educadores preocupadas (os) com as assimetrias étnico-raciais existentes no país. O empenho do Movimento e desses educadores configura-se como uma das formas da luta antirracista, leva-se em consideração que a Lei não é cumprida em sua totalidade, pois nas escolas ainda apresentam práticas isoladas acerca da abordagem das relações raciais. Nessa direção, Miguel Arroyo (2012, p. 173) expõe que:

Para os coletivos em movimento da diversidade e até as políticas do Estado são respostas tímidas as suas pressões por afirmar-se visíveis, presentes. Colocar-se na agenda política ou pedagógica, e até na pauta das análises de políticas o reconhecimento da diversidade, das diferenças vem apresentando uma conquista das lutas dos diferentes, e suas pressões não param por aí: pressionam por que sejam reconhecidos seus processos, suas lutas por autorreconhecimentos. Por reconhecimento das Outras Pedagogias, autopedagogias coletivas em que produzem suas autoidentidades positivas.

Como exposto, os movimentos sociais são ferramentas importantes diante das necessidades dos grupos sociais e, estes lutam pelo autorreconhecimento de seu grupo, de forma que o Estado seja mais efetivo em suas políticas para que, de fato, as transformações sejam efetuadas.

Os estudos para uma para uma educação antirracista não cessam aí, Ramón Grosfoguel, os estudos étnicos nos Estados Unidos, geraram uma insurgência epistêmica ocorrida após várias greves e ocupações estudantis nas universidades, conduziram à criação de estudos afro-americanos possibilitando a abertura de espaços para educadores pertencentes a grupos etno-raciais subalternizados e discriminados, pois para Grosfoguel (2007, p. 32):

Se a epistemologia eurocêntrica se caracteriza não apenas por privilegiar um padrão de pensamento ocidental mas também por estudar o "outro" como objeto e não como sujeito que produz conhecimentos (encobrimdo, ao mesmo tempo, a

geopolítica e a corpo-política do conhecimento, a partir das quais pensam os pensadores e intelectuais acadêmicos brancos), a entrada de professores “de cor”, com os programas de ação afirmativa e a criação de programas de estudos étnicos dirigidos a estudar os problemas que confrontam as minorias discriminadas, constituiu uma mudança importante na produção de conhecimentos acadêmicos.

Podemos perceber em Catherine Walsh que a interculturalidade crítica nos leva a um projeto político antirracista, sendo que para uma educação antirracista precisamos estar “envolvidos com processos que derivam da particularidade da dimensão do ser que é acional, subjetiva e situada [...] e que encontra sua base nas experiências entrelaçadas e vividas da escravidão e do colonialismo” (WALSH, 2014, p. 36). Durante as primeiras décadas do século XXI, presenciamos embates históricos sobre o racismo à brasileira (TELLES, 2003) e, urgências de um projeto educacional sociopolítico inclusivo e emancipador, para isto, Munanga (2001, p. 8):

o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado.

A construção de um projeto social voltado à prática pedagógica decolonizadora para uma educação antirracista é possível. O giro epistêmico (MALDONADO-TORRES, 2007), sendo um movimento de resistência teórico, político e epistemológico, frente à lógica da modernidade/colonialidade permite a superação dos padrões hegemônicos vigentes, pois através deste conceito evidencia-se espaços epistemológicos, antes invisibilizados pela lógica que opera na modernidade/colonialidade.

Para tanto, a proposta de uma pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica proposta por Catherine Walsh, demanda “a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 36). Um projeto social direcionado à prática pedagógica decolonizadora para uma educação antirracista, é uma forma de resistência frente à colonialidade do poder, do ser e do saber. Baseando-se no pensamento de Walsh (2006) é também um “projeto de existência e de vida”.

Portanto, precisamos reconhecer o racismo em nós, assim a comunidade como um todo e, por conseguinte, aos educadores que também fazem parte dessa comunidade reeducarão a si mesmas na finalidade de superar o racismo e construir relações étnico-raciais “outras”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta do Movimento Negro por educação, saúde e reconhecimento histórico, social e político é antiga, entretanto discutir identidade étnico-racial quando se vive no país da “democracia racial” é difícil, mesmo a partir da lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, lei que permitiu que as escolas da educação básica portassem um documento legal, que garante o direito de negras e negros brasileiros reconhecer-se na história do nosso país.

A superação das marcas deixadas por mais de 500 anos de escravidão, necessita de uma nova posição, crítica, antirracista, que não só denuncie o racismo, mas que o combata. Assim, podemos não só repensar, mas reconstruir e reestruturar as relações étnico-raciais e sociais no Brasil. Para tal, defende-se novamente que um dos primeiros passos a ser tomado é a superação do etnocentrismo europeu, crença de que o continente europeu é superior a todos os outros continentes e suas culturas, pois através da colonização da África, da Ásia e das Américas fomos condicionados a pensar que é na Europa que reside o poder, o conhecimento, o saber e a cultura.

Precisa-se desfazer esse imaginário que reproduz relações de poder que nos hierarquizam como superiores e inferiorizados, civilizados e não-civilizados. Não podemos reduzir toda essa problemática a meras palavras, desprezando a experiência que a comunidade negra e afrodescendente tem no lugar de subalternidade e invisibilidade, este lugar que foi relegado a população negra por séculos de opressão e escravização.

Daí a necessidade de se estabelecer um constante diálogo com o Movimento Negro de todas as regiões do país e assim vencer as desvantagens e disparidades sociais, políticas, econômicas e raciais na qual o povo negro brasileiro foi confinado. Precisa-se de uma nova pedagogia, uma pedagogia decolonial como projeto político de combate ao racismo e as discriminações, que exalte o Norte e o Nordeste do Brasil, a Amazônia, a África como berço da humanidade e a América Latina como produtora de conhecimento válido e legítimo.

Reconhecer e valorizar a nossa cultura são um dos meios que dão suporte às colaboradoras e colaboradores desta pesquisa para assumirem as suas identidades étnico-raciais. Logo, tratar deste assunto, incluí-lo e executá-lo, de fato, no currículo escolar pode ser encarado como o início de um processo de empoderamento do grupo social estigmatizado, a saber a população negra, pois somente por meio de uma coletividade empoderada é possível realizar mudanças estruturais no padrão vigente da sociedade. Toda a história e cultura de um povo e de descendentes deste deve integrar todo o processo de ensino-aprendizagem no decorrer do ano letivo.

Assim, precisamos romper com a colonialidade do ser (WALSH, 2005), do poder (MIGNOLO, 2003) e do saber (MIGNOLO, 2005), através do "giro decolonial", caracterizado como um movimento de resistência frente a lógica da modernidade/colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2005) podemos fazer uma releitura histórica e refletir, do lugar social de subalternizados, sobre a colonialidade global que atravessa e afeta diferentes dimensões da vida pessoal e coletiva.

Assim, a pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica proposta por Catherine Walsh, demandam "a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade

brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 36), onde um projeto social direcionado à prática pedagógica decolonizadora para uma educação antirracista, é uma forma de resistência frente à colonialidade do poder, do ser e do saber. Baseando-se no pensamento de Walsh (2006) é também um “projeto de existência e de vida”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**.

Petrópolis, RJ: Vozes: 2012.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

33522013000200004. Acesso em: 20 nov. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977)

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. **A lógica da colonialidade e a negação de direitos aos seres (menos) humanos**. In: Conversações

Interculturais no Sul Global, 2014. São Leopoldo/RS: Unisinos. 1 vídeo (24min). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=l0yueBhnOda>. Acesso em: 01 out. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violência epistêmica y el problema de la invención del outro. In: LANDER, Edgardo (Org).

La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.

Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro, Schmidt Editor, 1933.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes** construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da, FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 93-144. ISBN 978-85-7160-545-9.
- GROSGOUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciências e cultura**. São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.
- GROSGOUEL, Ramon. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educ Pesq.**, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1999. Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/> . Acesso: 11 set. 2019.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una**

diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfogueelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais - projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 34-54.

MIRANDA, Monique. **Classificação de raça, cor e etnia:** conceitos, terminologia e métodos utilizados nas ciências da saúde no Brasil, no período de 2000 à 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências na área de Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2010.

MÜHL, Eldon Henrique. Práxis Pedagógica: Ação dialógica comunicativa e emancipação. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (Org.). **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 11-24.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, K (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo:** histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil:** questões para a psicanálise. I. ed. - São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-55. 309 p.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.l.: s.n.], 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018, 152p.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.** [online]. 2010, v. 26, n.1, p.15-40. ISSN 0102-4698. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03 nov. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, Ramon. (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. 2007.

QUIJANO, Aníbal. Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. **Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos**, Buenos Aires, v. 4, n. 14, jan./mar. 2005.

QUIJANO, Aníbal. Modernidad y democracia: intereses y conflictos. **Anuario Mariateguiano**, Lima, v. 12, n. 12, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Public Sphere and Epistemologies of the South. **Africa Development**, v. 37, n. 1, p. 43-67, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. **Revista Lusófona de Educação**, v.13, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro qual é o seu nome?** Belo Horizonte: MAZZA, 1995.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003. 347 p.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Otros. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala , 2005 , 302 p. , formato: 15 x 21 cm , ISBN: 9978-19-103-8

WALSH, Catherine. **Indisciplinar las ciencias sociales**. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino, Otros, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, 2002. 248 p.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: LINEA, A.; MIGNOLO. W.; WALSH, Catherine. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014. p. 17-51.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial p. 47-62. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. 308 p.

Submetido em: Junho/ 2020.

Aceito em: Setembro/ 2020.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES E FRAGILIDADES

Gabriel Paes Neto¹

Alder de Sousa Dias²

Vanessa Costa do Espírito Santo³

RESUMO

O artigo tem como tema o currículo da Educação Física com base no contexto histórico-social da aprovação e divulgação da versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo é analisar a organização curricular da Educação Física na BNCC nos níveis fundamental e médio de ensino. Agregou-se à análise, a concepção de educação integral presente no referido documento. Metodologicamente, resulta de uma pesquisa documental e bibliográfica que envolve produções científicas pertinentes ao tema. Compreende-se que apesar de aprovada e propalada pelo Ministério da Educação, a BNCC precisa ser continuamente analisada e (re)construída na perspectiva das resistências e lutas em vista de uma educação de qualidade socialmente referenciada aos marginalizados do sistema educacional e social. Aponta-se que a BNCC não mostra estar atualizada com a produção de conhecimento em torno deste campo epistemológico, não deixa devidamente claro o referencial teórico utilizado. Conclui-se, entre outros elementos, que o documento apresenta uma concepção de

¹ Mestre. Doutorando na Universidade Federal do Pará/ Instituto de Educação Matemática e Científica/ Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Professor. Integra o Grupo de pesquisa EPSTEM/UFPA e o CAE - Centro Avançados de Estudos em Educação e Educação Física. Email: gabrieledfisica@hotmail.com e gabrielpaes@ufpa.br

² Mestre em Educação pelo PPGED da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutorando na Universidade Federal do Pará/ Instituto de Ciências da Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação. Professor. Integra o Grupo de Pesquisa: Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia. Email: alderdiass@yahoo.com.br

³ Graduada em Educação Física/ESAMAZ. Professora. Integra o grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia - GEPEIF/UFPA/CNPq. Email: vcosta077@gmail.com

educação física de cunho praticista e por isso mesmo, não se mostra coerente com o discurso em relação à defesa de uma Educação Integral.

Palavras-chave: Educação Física. BNCC. Educação Integral.

PHYSICAL EDUCATION IN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE: AN ANALYSIS OF CONTRADICTIONS AND WEAKNESSES

ABSTRACT

This article has as its theme the curriculum of Physical Education based on the historical-social context of the approval and release of the homologated version of the National Common Curricular Base (BNCC). The objective is to analyze the curricular organization of Physical Education in BNCC for elementary and high school levels. The concept of Integral Education, present in the mentioned document, was added to the analysis. Methodologically, it results from a documentary and bibliographic research that involves scientific productions relevant to the theme. Although approved and propagated by the Ministry of Education, the BNCC needs to be continuously analyzed and (re)built in the perspective of the resistances and struggles aiming a good quality education that is socially referenced to the ones who are marginalized from the educational and social system. It is pointed out that the BNCC does not seem to be updated with the knowledge production around this epistemological field, and it does not adequately clarify the theoretical framework used. It is concluded, among other elements, that the document presents a conception of physical education with a practical nature and, therefore, is not consistent with the discourse regarding the defense of an Integral Education.

Keywords: Physical Education. BNCC. Integral Education.

EDUCACIÓN FÍSICA EN LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR: UN ANÁLISIS DE LAS CONTRADICCIONES Y DEBILIDADES

RESUMEN

El artículo tiene como tema el plan de estudios de Educación Física basado en el contexto histórico-social de la aprobación y difusión de la versión homologada de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El objetivo es analizar la organización curricular de la Educación Física en BNCC en los niveles primario y secundario de la educación. Agregamos al análisis el concepto de educación integral presente en ese documento. El trabajo resulta de una investigación documental y bibliográfica que involucra producciones científicas pertinentes al tema. Aunque aprobado y difundido por el Ministerio de Educación, la BNCC necesita ser continuamente analizada y (re) construida desde la perspectiva de la resistencia y la lucha en vista de una educación de calidad socialmente referenciada a los marginados del sistema educativo y social. Se señala que la BNCC no se muestra actualizada con la producción de conocimiento en torno a este campo epistemológico y no aclara adecuadamente el marco teórico utilizado. Se concluye, entre otros elementos, que el documento presenta una concepción de la educación física de carácter práctico y, por lo tanto, no es coherente con el discurso sobre la defensa de una Educación Integral.

Palabras clave: Educación Física. BNCC. Educación Integral.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como tema o currículo da Educação Física, com base no contexto histórico-social da aprovação e divulgação da versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a servir de: “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8).

De nossa parte, compreende-se que apesar de aprovada e propalada pelo Ministério da Educação, a BNCC precisa ser continuamente analisada e (re)construída na perspectiva das resistências e lutas em vista de uma educação de qualidade socialmente referenciada aos marginalizados do sistema educacional e social, sobretudo quando estes são obliterados por sistemas mais amplos e desumanizantes, como o capitalista em sua fase atual, neoliberal.

Não se quer aqui tomar postura polarizada ou mesmo maniqueísta, mas também não se pode estar indiferente a estudos que apontam para contradições do documento que orientará o currículo da educação básica nacional, como é o caso de Aguiar e Dourado (2018) ao afirmarem que desde a primeira versão deste documento (em 2015) até sua terceira e última versão, este tem sido influenciado por reformadores empresariais da educação. Nessa mesma perspectiva, Hypólito (2019) indica elementos contraditórios entre a proposta de educação integral centrada no desenvolvimento global do ser humano e as orientações políticas suscetíveis à economia neoliberal, que apontam para mercantilização da educação escolar.

Considerando essa conjuntura histórico-social e recentes produções científicas que têm como objeto a BNCC – como é o caso de Aguiar e Dourado (2018) e Hypólito (2019) – busca-se responder à seguinte questão-problema: como se dá a organização curricular da Educação Física nos níveis fundamental e médio de ensino, considerando-se a última versão da BNCC e sua concepção de educação integral?

Ante a essa problemática, tem-se como objetivo analisar a organização curricular da Educação Física na BNCC nos níveis fundamental e médio de ensino, agregando-se à análise, a concepção de educação integral presente no referido documento.

Nesses termos, por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica com base nos autores mencionados anteriormente e além de outros, o presente artigo coloca em suspeição a própria BNCC e seu discurso ideológico neoliberal, que tem entre suas expressões icônicas, a afirmativa da então Ministra da Educação: “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a

Base é um documento completo e contemporâneo que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (SILVA, 2018, p. 5).

O artigo acrescenta elementos críticos ao currículo prescrito pela BNCC à Educação Física como principal dado de originalidade, que ao mesmo tempo, configura-se como fator de relevância social e científica.

Tais elementos críticos estão contidos nas duas seções centrais do artigo, em que são explicitados elementos contraditórios da educação integral na BNCC em relação com a Educação Física e se apontam incoerências em sua organização curricular, sobretudo ao se considerar criticamente que a BNCC deseja preparar o estudante para um “futuro”.

EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL NA BNCC: entre prescrições e contradições

De nosso ponto de vista, uma proposta de educação integral nos remete ao pressuposto de que o papel da escola não deve ser apenas o de desenvolver o aspecto intelectual ou o técnico-instrumental do aluno, mas o de possibilitar e potencializar diversas dimensões humanas. Com isso, a escola como instituição de ensino para a escolarização e humanização deve possibilitar o desenvolvimento da formação integral do aluno dentro de um planejamento pedagógico que incorpore a diversidade dos saberes, incluindo as vivências da cultura corporal de movimento (CCM), com vistas a oferecer um acervo de experiências para construir conhecimentos em diálogo plural e intercultural.

A CCM trata o corpo e o movimento em suas possibilidades no âmbito da cultura (PICH, 2014), alinhando-se a favor do movimento de ruptura com a visão conservadora de Educação Física, corpo e movimento de base biologicista e mecanicista.

A raiz antropológica da CCM compreende o ser humano (e por conseguinte, o corpo como experiência) em sua essência histórica e cultural, resultante da experiência concreta e relacional com o meio social, o “outro” e com o meio natural. Desta experiência, o ser

humano desenvolveu um acervo de gestos e manifestações corporais, surgidos com a finalidade de suprir necessidades orgânicas, afetivas, estéticas, lúdicas, políticas e sociais (BRACHT, 2007).

Esta forma de conceber o corpo e o movimento abre possibilidades para compreender e desenvolver vivências de processos formativos significativos, tendo em vista a proposta de educação integral, pois, segundo Posser, Almeida e Moll (2016, p. 112), esta “deve promover uma aprendizagem [...] consubstanciada por atos educativos intencionais que promovam experiências [...] cognitivas, afetivas, físicas, éticas e sociais”, o que aponta para a clara relação entre a CCM, a educação integral e a BNCC.

Nesse sentido, pelo menos no plano discursivo, a BNCC sugere o desenvolvimento global, conforme aponta o excerto a seguir:

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018, p. 14).

Discursivamente, percebe-se a narrativa de que a BNCC está fundamentada em uma concepção de Educação Integral, colocada como desenvolvimento humano global. Contudo, segundo Hypolito (2019), essa lei tem sido estruturada com e a partir de interesses articulados a modelos de educação que são suscetíveis à economia neoliberal, o que pode inviabilizar projetos efetivos de incentivos e implementação da melhoria da educação básica pública, sobretudo de educação integral, a ampliação de experiências nas escolas, assim como de materiais, condições aos professores e gestores, portanto, considerando suas maiores responsabilidades e investimentos.

O que se tem visto é que a educação escolar tem passado por reformas, sobretudo desde os anos 1990, com vistas a instalar um projeto global de mercantilização da educação. Nessa direção, Freitas

(2014) explicita que os reformadores neoliberais têm pressa em definir os objetivos de ensino, sem fazer uma maior reflexão sobre os objetivos da formação humana.

São reformas globais que impactam na realidade da escola e que impactam nos componentes curriculares e conseqüentemente, na atuação do professor. O que remete à não valorização da escola pública, do professor, das condições de trabalho, da formação inicial e continuada. Implicação que não condiz com o discurso da BNCC sobre educação integral e em tempo integral, haja vista demandar um esforço orçamentário e de gestão imensamente maior.

Nesse sentido, apesar de Matos (2015) evidenciar que as políticas de educação em tempo integral são importantes e fundamentais para uma educação com maior qualidade, a BNCC não aponta necessariamente para o tempo integral, o que a caracteriza como uma proposta que não confere com a demanda real, considerando o vínculo irredutível entre educação integral com o aumento de tempo e, conseqüentemente, de experiências e processos educativos escolares.

A formação básica, segundo Ramos (2014, p. 86), deve buscar garantir aos alunos de todos os níveis de ensino, uma educação ampla para a leitura do mundo, assim como, para a atuação como sujeitos. Entende-se aqui uma proposta de formação que de fato esteja comprometida com a educação integral do aluno, principalmente o de escola pública⁴.

Compreende-se como contraditória, a ideia de que as metas de aprendizagens devem ser todo o "norte" da estrutura e dinâmica curricular, ao mesmo tempo em que não se valorizam as dinâmicas locais, regionais, a autonomia e saberes dos agentes, camuflando-se a desigualdade social (inclusive no sistema educacional), que abarca a carreira do professor e suas condições de trabalho. A esse respeito, Lopes (2018, p. 25) afirma:

A pretensão de que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas

⁴ Trabalhos como os de Moura (2013) e Ciavatta (2014) corroboram a perspectiva de Ramos (2014).

de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas.

Santos e Brandão (2018, p. 111) afirmam que a BNCC continua atendendo aos interesses neoliberais e não da classe trabalhadora e de grupos marginalizados, o que influi diretamente na qualidade da educação, uma vez que esta tende a ser reduzida a uma lógica da qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, do cumprimento de expectativas de aprendizagem, expressos em exames nacionais e internacionais.

Nessa direção, Lopes (2018, p. 26) contribui da seguinte maneira:

A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações.

Compreende-se que a educação com qualidade no Brasil, deva visar à formação humana integral, ou, como defendem Ramos (2014), Moura (2013), Ciavatta (2014) e outros: uma educação *omnilateral* que contribua para a formação global do sujeito.

De nosso ponto de vista, tal perspectiva de educação integral não está sendo prioridade no sistema educacional brasileiro, pois, considerando que a educação física, na perspectiva da cultura corporal de movimento, tem como uma das finalidades a construção da dimensão das práxis sociais, então, de acordo com Fensterseifer (2012, p. 323), é fundamental pensar e tratar da especificidade das

práticas corporais “que não se traduzem em elementos linguísticos convencionais. O que pressupõe “o alargamento da nossa noção de experiência e o desenvolvimento da sensibilidade para a compreensão desta dimensão do humano” (p. 325).

Contudo, a BNCC pouco aponta para esses elementos ou trata com negligência a viabilidade material para a existência dos mesmos. Tal fato, corrobora que o documento tenha pouca factibilidade, ficando apenas na dimensão do discurso.

Desse modo, por todo o exposto sobre a BNCC e sua relação com a política de orientação neoliberal para com a educação escolar básica, ratifica-se que ter a educação integral como fundamento deste documento é, no mínimo, uma contradição ou mesmo uma falácia discursiva, sobretudo se se considerar a realidade de abandono político-social e de precarização em que a educação brasileira se encontra.

Todavia, isso não esvazia a relação entre a Educação Física e educação integral. De fato, concorda-se com Torres e Xavier (2015) quanto à inferência de que a Educação Física deve dialogar com a educação integral, com vistas a possibilitar uma formação crítica do sujeito, assim como com Bertini Jr. e Tassoni (2013, p. 486) ao afirmarem que “[...] a educação física, dentre tantos objetivos a serem alcançados, deve buscar o desenvolvimento das dimensões intelectuais, sensoriais, afetivas, gestuais”.

Nessa perspectiva, concorda-se também com Gomes (2015), ao apontar que a Educação Física não se limita ao fator biológico, pois abre possibilidades de trabalhar questões de cunhos sociais, culturais e históricos que estão arraigados nas práticas corporais, na formação humana do sujeito.

De nosso ponto de vista, defende-se que a Educação Física é um campo de conhecimento que trata do movimento humano em múltiplas possibilidades, a partir de diversos paradigmas, referentes à saúde, qualidade de vida, formação humana, vida em sociedade, e ainda, autonomia de capacidades motoras.

A Educação Física ainda é um campo de conhecimento em construção, devido ao seu histórico recente e complexo. Motivo pelo qual é preciso encaminhar avanços a partir do debate epistemológico e dos desafios e demandas da realidade do campo, conforme

apontam Paes Neto, França e Furtado (2016) e Paes Neto, Paixão e Furtado (2018). Contudo, a BNCC precisaria partir do diálogo desenvolvido no campo, possibilitá-lo, potencializá-lo, o que pouco se percebe no documento.

Todavia, a despeito desta compreensão de Educação Física – e das demais explicitadas anteriormente, inclusive que apontam para a profícua relação com a educação integral – destaca-se que a BNCC não apresenta um referencial sólido, de concepções, que devem estar alicerçadas em princípios educacionais para a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (AGUIAR, 2018).

Compreende-se que estes princípios educacionais devem ser discutidos amplamente com a comunidade em geral, professores e pesquisadores do campo da educação. Nessa perspectiva, a Educação Física está inserida em um contexto educativo e deve ter como princípios a formação humana, crítica, cidadã, reflexiva, voltada às capacidades motoras, sociais, culturais, históricas (SANTOS, 2016).

Dado que implica em ampla articulação e mediação com agentes do campo, o acúmulo e síntese de propostas, assim como da produção de conhecimento que vem sendo desenvolvido desde a década de 1980 no Brasil, o que é pouco visível na terceira versão da BNCC, haja vista não terem sido consideradas as contribuições das audiências públicas, sem apresentação de quaisquer justificativas para este ato antidemocrático (AGUIAR, 2018).

Todavia, Mezzaroba e Bassani (2015) analisam que o desenvolvimento do campo tem sido resultado de disputas entre agentes que se propõem a pensar o campo. No âmbito destas disputas, estas passaram a ser sobre qual capital científico ou autoridade científica legitima este campo de conhecimentos e práticas.

Segundo Bracht (2013), ocorreram mudanças epistemológicas no campo, entre os anos 1980 e 1990, portanto, o aumento da influência das ciências sociais e humanas, assim como a crítica ao conhecimento objetivo.

Nesse sentido, fortaleceu-se o movimento renovador da Educação Física brasileira da década de 1980 em diante, que para Bracht (2007), supõe tratar do movimento humano sob a ótica do

pedagógico, enquanto prática pedagógica, inserido no mundo da cultura corporal de movimento.

Em relação a sua organização, a BNCC está dividida em cinco áreas de conhecimento: área de linguagem; área de matemática; área de ciências da natureza; área de ciências humanas e a área de ensino religioso. A junção das disciplinas por área de conhecimento tem a pretensão de promover o “[...] fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2018, p. 32).

Nessa organização pedagógica da BNCC, a Educação Física é inserida na área de linguagem, junto com as línguas portuguesa e inglesa e artes. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 63) apresenta o seguinte objetivo para esta área de conhecimento:

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

Logo, a priori coerentemente, a Educação Física, na área de linguagem, deve contribuir para alcançar esse objetivo geral. Nesse sentido, o documento-base aponta que “[...] nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2018, p. 213).

Neira (2018), constata que o documento não deixa explícita a cultura corporal. Dado que corrobora os estudos que indicam o principal ponto em comum entre os críticos do documento que é a falta de clareza, em muitos aspectos teórico-conceituais (SANTOS; BRANDÃO, 2018), inclusive sobre o sentido da prática educativa e a constituição da identidade do educador no contexto da frágil herança epistemológica da Educação Física com a problemática educacional (FENSTERSEIFER; SILVA, 2015).

Ante esses indicativos, propõem-se, concordando-se com Paes Neto, Paixão e Furtado. (2018), que é preciso enfrentar os desafios da práxis na direção de aprofundar a relação entre teoria e prática no campo, assim como, o diálogo entre as pesquisas e os enfoques epistemológicos.

Nesse sentido, de acordo com Fensterseifer (2012, p. 323), é fundamental pensar e tratar da especificidade das práticas corporais “que não se traduzem em elementos linguísticos convencionais, o que pressupõe “[...] o alargamento da nossa noção de experiência e o desenvolvimento da sensibilidade para a compreensão desta dimensão do humano” (p. 325).

Neira (2018) observa que o documento define três elementos comuns e que são fundamentais nas práticas corporais, são eles: “movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde” (BRASIL, 2018, p. 211). Ao analisar o primeiro dos elementos comuns (movimento corporal como elemento essencial), destaca que este é herança da psicologia desenvolvimentista, que traz poucas aproximações com a dimensão da cultura do movimento humano, e, desta forma, com a gestualidade como forma de linguagem.

Nessa perspectiva, a BNCC enfatiza o praticismo, sobretudo ao abordar objetos de conhecimentos que valorizam o movimento humano em uma perspectiva da racionalidade técnica e instrumental de corpo e movimento. O segundo elemento comum, isto é, a organização interna, de maior ou menor grau, pautada por uma lógica específica, é posto de forma rígida, de tal modo que Neira (2018, p. 219) afirma:

Parece desconhecer a plasticidade da cultura e a ação constante dos sujeitos na criação e recriação dos artefatos”. Tal como explica o autor, “as pessoas inventam e reinventam práticas corporais conforme o contexto, sem que seja necessário prender-se a regras ou procedimentos.

O produto cultural vinculado ao lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde, como terceiro dos elementos comuns, é compreendido por Neira (2018, p. 219) como uma “vinculação exclusiva das práticas corporais ao lazer/entretenimento e/ou cuidado com o corpo e a saúde”.

Na próxima seção, analisa-se a organização curricular da educação física na BNCC, tendo-se por foco os conteúdos dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, assim como, do ensino médio.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: uma análise crítica de sua organização curricular

Quanto à organização do ensino fundamental, anos iniciais da BNCC, dentre as seis (06) unidades temáticas da Educação Física na educação básica, no 1º e 2º anos, apenas quatro (04) dessas unidades deverão ser desenvolvidas pelo professor (a), que são respectivamente os jogos e brincadeiras, ginásticas, esportes e danças.

No que tange às unidades temáticas nos 3º, 4º, e 5º anos do ensino fundamental, dentre as seis (06) unidades temáticas, cinco (05) devem ser desenvolvidas pelo professor (a), nesta etapa, as lutas são incluídas e as outras quatro (04) são as mesmas nos anos anteriores, isto é, jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas e danças.

Quadro 1 – Objetos de conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental

UNIDADES TEMÁTICAS	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca, Esportes de precisão	Esportes de campo e taco, Esportes de rede/ parede Esportes de invasão

Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo, Danças de matriz indígena e africana
Lutas	Nada consta	Lutas do contexto comunitário e regional matriz indígena e africana
Práticas corporais de Aventura	Nada consta	Nada consta

Fonte: Brasil (2018).

Cada unidade temática se desdobra nos Objetos de Conhecimento, onde pelo menos algumas destas (brincadeiras e jogos; danças) estão organizados pelo documento a partir de um conhecimento mais local para um conhecimento mais universal. Portanto, parece haver uma tentativa maior nessas duas práticas de se trabalhar a diversidade cultural. O quadro 2, refere-se aos anos finais do ensino fundamental:

Quadro 2 – Objetos de conhecimento nos anos finais do ensino fundamental

UNIDADES TEMÁTICAS	6° E 7° ANOS	8° E 9° ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	Nada consta
Esportes	Esportes de marca, Esportes de precisão, Esportes de invasão, Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede, Esportes de campo e taco, Esportes de invasão, Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico. Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventuras urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Brasil (2018).

No que concerne ao 6º e 7º anos, todas as seis (06) unidades temáticas devem ser desenvolvidas, o que inclui nesta etapa, as práticas corporais de aventura. Nos anos seguintes, portanto, 8º e 9º anos, são colocadas cinco (05) das seis (06) unidades como possibilidade de serem desenvolvidas. Indica-se que as brincadeiras e jogos não se fazem mais presentes como conteúdo da Educação Física. Apenas jogos eletrônicos.

Estas são algumas indagações do autor para que possamos pensar a Educação Física na BNCC. Neira (2018, p. 220) questiona sobre a distribuição do ensino fundamental, ele indaga:

Por que, nos anos iniciais, a lógica adotada para distribuir os objetos de conhecimento dos jogos, brincadeiras, danças e lutas é a proximidade geográfica (do contexto comunitário para o mundo)? O que levou a separar aquelas de matriz africana e indígena? As crianças do 1º e 2º anos não sabem que as lutas existem, nem tampouco as práticas corporais de aventura ou os jogos eletrônicos? Os estudantes do 8º e 9º anos não jogam nem brincam? Por que o critério geográfico não foi empregado na definição dos objetos de conhecimento dos esportes, ginásticas e práticas corporais de aventura? Por que nos anos finais a distribuição referente às danças foi modificada?

No que diz respeito aos conhecimentos, compreende-se que o questionamento de Neira (2018), é em relação à ideia de progressão lógica dos objetos de conhecimento ao estar subentendido que os jogos e brincadeiras populares, por exemplo, são mais fáceis do que os jogos e brincadeiras do Brasil e do mundo. Sabe-se que ambos são igualmente importantes de serem trabalhados sem um se sobrepor a outro.

O autor aponta que o esporte dentro dessa organização é:

Baseado na lógica interna, sem espaço para significação cultural. Explico: no sentido oposto ao que se coloca para as outras práticas corporais, a seleção da modalidade esportiva a ser tematizada encontra-se pré-fixada, independentemente dos

sujeitos ou do contexto. Um esporte será de marca, precisão, técnico-combinatório, rede, invasão, campo e taco, em qualquer lugar do Brasil, independentemente dos seus praticantes (NEIRA, 2018, p. 220).

Observa-se no Quadro 2, no que se refere às unidades temáticas da Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, que o esporte recebe quatro (04) objetos de conhecimentos, enquanto as outras unidades somente uma (01). No que tange às habilidades a serem desenvolvidas, o esporte recebe cinco (05) objetos de conhecimentos, enquanto os jogos e brincadeiras dois (02), as ginásticas três (03), as danças três (03), as lutas quatro (04) e as práticas corporais de aventura quatro (04).

Identifica-se a prevalência do esporte em relação às outras práticas corporais, colocado de forma tecnicista se comparado com as outras unidades, isto é, existe uma concepção de Educação Física neste documento que não parece estar atualizada com as produções epistemológicas em torno do campo.

Todavia, o esporte é um dos conteúdos da Educação Física que tem importância para o desenvolvimento do aluno, o que incomoda é o fato desta unidade temática estar presente de maneira tecnicista, e, conseqüentemente, não possibilitando ao professor ou à professora de realizar uma prática pedagógica que vise a uma formação integral.

Quanto às outras práticas corporais dá-se ênfase às particularidades de quem pratica. Nesse caso, na BNCC,

[...] a brincadeira" poderá ser regional para uns e nacional para outros. A depender do grupo, uma dança pode ser urbana ou de salão. Não há empecilho se uma ginástica demonstrativa for significada como ginástica de condicionamento ou vice-versa. (NEIRA, 2018, p. 220)

Santos e Brandão (2018, p. 113 - 114), mencionam que existe uma maior tentativa de reconhecimento da diversidade cultural nos jogos e brincadeiras nos anos iniciais, assim como nas lutas e danças, o que não acontece a princípio no esporte e na ginástica. Isso pode

ser mais evidenciado com a assertiva de Neira (2018, p. 220) ao tratar do esporte na BNCC, em que o mesmo está colocado de forma que “[...] a classificação adotada fecha as possibilidades de negociação dos significados”.

Nesse sentido, o professor é induzido ao ensino de técnicas, sem ter possibilidades de criar situações de aprendizagem diversas e criativas que estimulem as vivências plurais, as diversas formas de experimentar o corpo e o movimento, as identidades culturais, o que prejudica a própria lógica crítica-reflexiva-criativa de vivência da CCM, assim como, uma proposta de Educação Integral.

Concorda-se com Santos e Brandão (2018) quanto à crítica sobre a proposta didática e de conteúdos da BNCC, assim como, da necessidade de ampliar a matriz epistemológica das propostas para diálogos com as abordagens consagradas no campo e tendências inovadoras para a inclusão da matriz afro-brasileira e indígena.

Em relação aos anos finais do ensino fundamental, fica evidente mais uma fragilidade no discurso da BNCC quanto à organização dos conteúdos da Educação Física. O documento aborda que a unidade temática “Brincadeiras e Jogos”, por exemplo, continha nos anos iniciais, “vários elementos de valorização da cultura regional e local e agora se reduz aos jogos eletrônicos em apenas um dos dois blocos” (SANTOS; BRANDÃO, 2018, p. 114).

Santos e Brandão (2018) levantam outro questionamento, em relação a esta divisão dos objetos de conhecimento entre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, em que é perceptível não haver completude ou até mesmo certa intencionalidade no que tange à proposta pedagógica nas aulas. Em outras palavras, nos anos iniciais, há um olhar mais amplo de Educação Física e, portanto, uma tentativa maior do professor (a) elaborar uma aula que vise à formação humana integral, porém, nesta faixa etária, as unidades temáticas são apresentadas para as crianças apenas vivenciarem com poucas intervenções mais “teóricas” do docente.

Contraditoriamente, já nos anos finais, quando os alunos possuem uma capacidade maior de assimilação dos conteúdos e conseqüentemente de se posicionarem criticamente, esta possibilidade de contextualização se torna muito mais restrita, quando, de fato, o documento deveria acompanhar a dinâmica

anterior. Nessa mesma direção, por exemplo, tem-se a ginástica, que também aparece de maneira praticista, sem “abertura” de desenvolver o pensamento crítico e global, que nos anos iniciais foi mais possibilitado (SANTOS; BRANDÃO, 2018).

Quanto ao ensino médio, por sua vez, não se indica a determinação dos objetos de conhecimento com a mesma sistematização apontada no ensino fundamental. Para a BNCC, a ideia é trabalhar em conjunto com as outras disciplinas para garantir as competências esperadas pela área de linguagem.

Indica-se que nesta área de conhecimento é fundamental que “os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas” (BRASIL, 2018, p. 63). Ainda se indica que, “é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação” (BRASIL, 2018, p. 63).

No que se refere à Educação Física no ensino médio, o documento aponta que:

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais

associadas às práticas corporais (BRASIL, 2018, p. 284).

Todavia, a BNCC não explicita conteúdos para a Educação Física no ensino médio. Não sem motivo, Santos e Brandão (2018) afirmam que essa organização não fica clara em relação à integração dos conhecimentos entre os componentes da área discutida.

Observa-se que neste nível de ensino, os jogos e brincadeiras reaparecem como propostas de ensino. Contudo, no ensino fundamental foram inseridos no currículo apenas jogos eletrônicos para o 6º e 7º anos, e nos 8º e 9º anos foram retirados.

De nossa parte, aponta-se tal fato como uma fragilidade no documento, haja vista que se rompe com a ideia de progressão e a relação com os níveis de ensino por meio das unidades temáticas que a BNCC defende, desvalorizando-se, por fim, os jogos e brincadeiras que são dos mais importantes e recorrentes conteúdos da Educação Física.

Em síntese, tem-se uma BNCC limitada ao mero discurso ideológico e que não se apropria com maior rigor das discussões pedagógicas e epistemológicas do campo da Educação Física, e, ao se considerar esses dados, concorda-se com Neira (2018, p. 219), ao levantar crítica à BNCC na medida em que esta desconsidera que a “[...] ocorrência social das manifestações da cultura corporal é significada de muitas outras maneiras: como campo de exercício profissional, competição, religiosidade, estética etc”.

Motivo pelo qual defende-se uma formação ampla, plural e humanista, de acordo com Fensterseifer (1999), a possibilitar “[...] aos seus sujeitos um domínio cognitivo-instrumental das atividades vinculadas à cultura corporal de movimento” (p. 168), que possam vivenciar e reconstruir “a normatividade social que condiciona as atividades referidas” (p. 168) e que garanta “o espaço de manifestação de sua sensibilidade estético-expressiva, condição de afirmação das identidades pessoais (p. 168).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se buscar analisar a organização curricular da Educação Física na BNCC nos níveis fundamental e médio de ensino, agregando-se na análise, a concepção de educação integral presente no referido documento, o artigo trouxe dados relevantes que dizem respeito a alguns pontos entre quais, destaca-se sua relação direta com a política neoliberal, que no Brasil e em outros países subdesenvolvidos, tem se caracterizado pelo abandono político-social da qualidade da educação pública, gratuita e laica, o que caracteriza a educação integral apenas como uma falácia discursiva, esvaziando-a de todo seu sentido formativo global e integral.

Em relação à proposta de organização curricular da BNCC para a Educação Física, tem-se que esta é inserida na área de linguagem, junto com as línguas portuguesa e inglesa e artes. No entanto, constata-se que o documento não deixa explícito uma concepção clara de cultura corporal de movimento, além de outras concepções que envolvem as práticas pedagógicas e a identidade do professor.

Ainda nessa dimensão curricular, cabe destacar que na divisão dos objetos de conhecimento entre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, não há completude ou até mesmo certa intencionalidade no que tange à proposta pedagógica nas aulas.

Ainda nessa dimensão curricular, cabe destacar a pouca relação de aprendizagem entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental. Por exemplo, enquanto que nos primeiros anos, há um olhar mais amplo de Educação Física, o documento aponta apenas para vivências pedagógicas junto às crianças, sem intervenções mais teóricas dos docentes, nos anos finais essa possibilidade de abordagem se torna muito mais restrita, apesar do nível de maturidade mais elevado dos alunos. No caso do ensino médio, há uma gravidade, haja vista não serem indicados os objetos de conhecimento com a mesma sistematização apontada no ensino fundamental. Eis as principais fragilidades curriculares na BNCC em relação à Educação Física.

Apesar das críticas levantadas, propõem-se alguns indicativos práticos, tais como: enfrentar os desafios da práxis na direção de aprofundar a relação entre teoria e prática no campo, assim como o diálogo entre as pesquisas e os enfoques epistemológicos; e considerar as especificidades das práticas corporais dos alunos que provêm de diferentes culturas, espaços, grupos e classes sociais.

Assim, no que se refere à Educação Física, a BNCC mostrou não estar atualizada com a produção de conhecimento em torno deste campo epistemológico, não deixando devidamente claro o referencial teórico utilizado. Foi observada uma concepção de educação física de cunho praticista e por isso mesmo, o documento não se mostrou coerente com o discurso em relação à defesa de uma educação integral.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela. Relato da Resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de voto. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luís Fernando. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas**. [livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luís Fernando. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas**. [livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: Concepções e práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Edu. Fis.** Esporte. São Paulo, v.27, n.3, p.467-483. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092013000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 out. 2019.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/753/427>. Acesso em: 30 out. 2019.

BRACHT, Valter. Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos. In: GOMES, Ivan Marcelo.; ALMEIDA, Felipe Quintão; VELOZO, Emerson Luís. **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a educação física**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 19-30. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=epistemologia%2C+ensino+e+cr%C3%ADticas%3A+desafios+contemporaneos+para+a+educacao+f%C3%ADsica&btnG= Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a Base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação *omnilateral*: Por que lutamos? **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, n.1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 30 out. 2019.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A educação física na crise da modernidade**. 1999. 213 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253704/1/Fensterseifer_PauloEvaldo_D.pdf. Acesso em: 25 fev. 2015.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultural corporal de movimento? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 320-328, 2012. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=o+que+significa+aprender+no+ambito+da+cultura+corporal+de+movimento&btnG=. Acesso em: 30 out. 2019.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Sidnei Pithan da. Conhecimento e intervenção na educação física: questões ético-epistemológicas. 2015. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., CONGRESSO NACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., Vitória. **Anais [...]** Vitória-ES. 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7825>. Acesso em: 30 out. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Campinas: **Educ. soc.**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=os+reformadores+empresariais+na+educacao+e+a+disputa+pelo+controle+&btnG=. Acesso em: 30 out. 2019.

GOMES, Aline Regina *et al.* Os saberes da educação física em uma proposta de educação integral. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., CONGRESSO NACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., Vitória. **Anais [...]** Vitória-ES. 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7431/3896>. Acesso em: 30 out. 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC agenda global e formação docente. **Revista retratos da escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Alvaro_Hypolito/publication/335402074_BNCC_Agenda_Global_e_Formacao_Docente/links/5d63f574458515d610260f5c/BNCC-Agenda-Global-e-Formacao-Docente.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luís Fernando. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas.** [livro eletrônico]- Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. Programa Mais Educação/Mais escola e os saberes diferenciados: avanços e desafios nas práticas educativas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de

Janeiro, v. 13, n. 30, 2015. Disponível em:
<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/763>
. Acesso em: 30 out. 2019.

MEZZARROBA, Cristiano; BASSANI, Jaison José. Reflexões sobre a Educação Física a partir dos conceitos de “campo” em Pierre Bourdieu e de “paradigma” em Thomas Kuhn. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Maceió, v. 8, n. 15, p. 207-222, 2015.

Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3675>. Acesso em: 30 out. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para formação humana integrada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n.3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29827632012.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física**. São Paulo: CBCE, 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892018000300215&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 30 out. 2019.

PAES NETO, Gabriel; FRANÇA, Ney Ferreira; FURTADO, Renan Santos. Teoria do conhecimento e epistemologia na pesquisa em Educação Física. *Filosofia e Educação*. **Filosofia e Educação (Online)**, Campinas, SP, v. 8, n. 3, p. 13-32, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8647071>. Acesso em: 30 out. 2019.

PAES NETO, Gabriel; PAIXÃO, Carlos Jorge; FURTADO, Renan Santos. Debate epistemológico na educação física: a busca por elementos de mediação entre os paradigmas neomoderno e marxista. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 4, n. 1, p. 296 - 315, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/237644>. Acesso em: 30 out. 2019.

PICH, Santiago. Cultura corporal de movimento. In: GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 108-111.

POSSER, Juliana; ALMEIDA, Lia Herbelê De; MOLL, Jaqueline. Educação Integral: Contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas- Educação**. v.17. 2016. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2177>. Acesso em: 30 out. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. [livro eletrônico]- Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%c3%b3ria-e-pol%c3%adtica-da-educa%c3%a7%c3%a3o-profissional.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. **O corpo próprio como princípio educativo**: A perspectiva de Merleau-Ponty. Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, Marcio Antônio Raiol; BRANDÃO, Pedro Paulo Souza. Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Educação Física: Qual o lugar da diversidade cultural? **Horizontes**, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/593>. Acesso em: 30 out. 2019.

SILVA, Rossieli Soares da. Apresentação. In: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a Base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

TORRES, Júlio Cesar; XAVIER, Carina. Parâmetros curriculares nacionais: Novo paradigma para a formação do professor e da prática docente em educação física? **EccoS Revista Científica**, n. 37, p. 197-214, maio/ago. 2015. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71543111012.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

Submetido em: Novembro/ 2019.

Aceito em: Agosto/ 2020.

PROINFÂNCIA: OFERTA DE UMA EDUCAÇÃO COM QUALIDADE PARA A CRIANÇA CIDADÃ?

Nelcir Francisca da Silva¹
Ilma Vieira do Nascimento²

RESUMO

O interesse pela educação de crianças pequenas não é recente, havendo desde o século XIX manifestações sobre essa questão expressas em torno do mobiliário escolar e de outros pontos a estes associados relativos aos espaços escolares, como as creches e os jardins de infância. Este artigo trata do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), criado no ano de 2007 no contexto de políticas focadas na melhoria da qualidade da educação básica e no reconhecimento da criança como um ser de direitos. Situa o Programa nos dois eixos de atuação – a construção de creches e pré-escolas e a aquisição de mobiliários e equipamentos para o funcionamento da rede física da educação infantil, em uma comunidade do município maranhense de São José de Ribamar. Este estudo revela que creches construídas sob o modelo Proinfância não constituem, por si só, fatores suficientes para conferir um padrão de qualidade à educação de crianças; soma-se a este relevante aspecto infraestrutural, a necessária formação inicial e continuada dos (as) professores (as) envolvidos no processo educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Qualidade da Educação Básica. Proinfância.

¹ Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Professora – Funcionária pública concursada/Sistema Municipal de Educação de São José de Ribamar/MA. E-mail: nelcirfr@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão –PPGE/UFMA. E-mail: ilmavieira13@gmail.com

PROINFANCY: PROVIDING QUALITY EDUCATION FOR THE CHILD CITIZEN?

ABSTRACT

The interest in the education of young children is not recent, and since the 19th century there have been manifestations on this issue expressed around school furniture and other related points related to school spaces, such as day care centers and kindergartens. This article deals with the National Program for the Restructuring and Acquisition of Equipment for the Public School Network for Early Childhood Education (Proinfancy), created in 2007 in the context of policies focused on improving the quality of basic education and recognizing the child as a being. rights. The Program is located in two areas of activity - the construction of daycare centers and preschools and the purchase of furniture and equipment for the operation of the physical network of early childhood education, in a community in the municipality of São José de Ribamar, Maranhão. This study reveals that daycare centers built under the Proinfância model are not, in themselves, sufficient factors to provide a quality standard for children's education; in addition to this relevant infrastructure aspect, the necessary initial and continuing training of teachers involved in the educational process.

Keywords: Child education. Quality of Basic Education. Pro-childhood.

PRO-NIÑEZ: ¿BRINDAR EDUCACIÓN DE CALIDAD AL NIÑO CIUDADANO?

RESUMEN

El interés por la educación de los niños pequeños no es reciente, y desde el siglo XIX se han producido manifestaciones sobre este tema expresadas en torno al mobiliario escolar y otros puntos afines relacionados con los espacios escolares, como guarderías y jardines de infancia. Este artículo trata del Programa Nacional de

Reestruturação y Adquisición de Equipamiento para la Red de Escuelas Públicas de Educación Infantil (Proinfancy), creado en 2007 en el contexto de políticas enfocadas a mejorar la calidad de la educación básica y al reconocimiento del niño como ser. derechos. El Programa se ubica en dos áreas de actividad: la construcción de guarderías y jardines de infancia y la compra de mobiliario y equipamiento para el funcionamiento de la red física de educación infantil, en una comunidad del municipio de São José de Ribamar, Maranhão. Este estudio revela que las guarderías construidas bajo el modelo Proinfância no son, en sí mismas, factores suficientes para brindar un estándar de calidad en la educación de los niños; Además de este relevante aspecto de infraestructura, la necesaria formación inicial y continua de los docentes involucrados en el proceso educativo.

Palabras clave: Educación Infantil. Calidad de la educación básica. Pro-niñez.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem origem em uma pesquisa que trata da formação de professores que atuam na educação infantil e as relações entre o processo de formação desses profissionais com as condições necessárias para a realização do trabalho docente em creches e pré-escolas. O artigo, ora apresentado, constitui um recorte dessa pesquisa em que se enfatiza o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFANCIA), que foca a estrutura física e pedagógica de creches padronizadas como um dos requisitos primordiais a conferir qualidade à educação de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Tal requisito, afeto a aspectos infraestruturais nos quais se inclui a aquisição de equipamentos e mobiliário, é entendido no contexto de avanços políticos que repercutem no campo da educação pelo reconhecimento da criança como um ser de direitos assegurados em legislações pertinentes. São direitos universais que

no plano conceptual se dirigem a todas as crianças, independente de condições econômicas, sociais, culturais, entre outras.

O Proinfância veio ao encontro de reivindicações de pesquisadores e defensores dos direitos das crianças por uma educação infantil com qualidade e equidade como indicam as diretrizes e parâmetros para a educação escolar de crianças em creches e pré-escolas. Soma-se a isso, o reconhecimento de que a criança, embora seja portadora de características comuns “[...] em relação aos ritmos de crescimento e necessidades fundamentais, como afeto, proteção alimentação, higiene, há mais características que as diferenciam entre si [...]” (SOUZA, 2011, p. 10).

Assim, em tal perspectiva embora envolvidas por características comuns, as crianças estão sujeitas a condicionamentos externos a elas afetando-as, sobretudo em tempos atuais que impõem às mães o exercício de atividades fora do ambiente doméstico, o que incide sobre o cuidar e educar a criança pequena. Nesse sentido, a oferta de espaços adequados que venham suprir a “ausência” da ambiência familiar torna-se imperiosa e é em tal perspectiva que o Proinfância se configura, mormente em municípios que requerem ações concretas e urgentes dos poderes públicos em atendimento às demandas para a construção de creches e pré-escolas.

A pesquisa em referência, realizada em um município pertencente à região metropolitana de São Luís/MA, teve como campo empírico, uma creche municipal construída no padrão Proinfância, situada em um conjunto habitacional para pessoas de baixa renda que reivindicavam a construção de espaços educacionais adequados ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos.

EDUCAÇÃO INFANTIL: avanços na construção das ideias e práticas para cuidar e educar crianças pequenas

A educação infantil é a fase da escolaridade que mais tem crescido no Brasil nos últimos anos, verificando-se desde os anos de 1970, um impulso para o atendimento da criança de 0 a 6 anos no âmbito das políticas governamentais. A partir dos anos de 1980

acentuam-se os debates sobre educação infantil demarcados, de um lado, pelo objetivo traçado pelo MEC de expandir o atendimento às crianças em fase pré-escolar, mas a baixo custo; de outro, por reações advindas de movimentos sociais, universidades, redes de ensino entre outros, em defesa da articulação das políticas orientadas para a educação infantil com as políticas sociais.

Desde o século passado já se desenvolvem debates e discussões nas mais variadas esferas da sociedade sobre a educação escolar infantil que ganham dimensões positivas na direção do direito das crianças à instituição escolar; a década de 1980, desse século, assinala o propósito de reconfigurar o sentido da Educação Infantil à luz das transformações em curso na sociedade brasileira contemporânea.

No tocante à reconfiguração da Educação Infantil Pública, a concretização desse direito tem sido desafiadora para pesquisadores e profissionais da educação, do mesmo modo para os movimentos sociais em defesa de mecanismos equitativos, havendo a participação conjunta de médicos, juristas, educadores, políticos nessa importante conquista. Esse estímulo advém daquela década, então envolvida pelo movimento de redemocratização do país, com repercussões sobre a obrigatoriedade da Educação Infantil com qualidade, no âmbito das políticas educacionais, como relatam Leite Filho e Nunes, (2013, p. 6):

Registra-se como da maior significação nesse processo de conquista da educação infantil no Brasil o Movimento Nacional Criança e Constituinte, organizado em 1986 a fim de elaborar uma proposta para a área da criança. A Comissão Nacional Criança e Constituinte que foi criada por portaria do Ministério da Educação (MEC) com representantes do Ministério da Educação, da Saúde, da Cultura, do Planejamento, do Trabalho, da Assistência Social, e da Justiça e pelas seguintes organizações: OAB, Sociedade Brasileira de Pediatria, Federação Nacional de Jornalismo, Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (Omep) Brasil, Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), Conferência Nacional dos Bispos

do Brasil (CNBB)/ Pastoral da Criança, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, Frente Nacional dos Direitos da Criança e Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua. Nos estados foram criadas comissões com uma composição semelhante. No total, mais de 600 organizações governamentais e não governamentais estiveram envolvidas no movimento, durante dois anos.

De acordo com os autores citados, o resultado desse movimento organizado em favor da educação infantil ganhou força e tornou-se oficialmente um direito para as crianças brasileiras e estrangeiras, independentemente do gênero, cor, etnia, classe social, credo religioso ou político, com ou sem deficiência. Como destacam, a legislação criada a partir de então que trata do direito das crianças brasileiras à educação decorre, em grande parte, de pressões de movimentos organizados da sociedade, como estamos a destacar.

No rol das discussões toma corpo a imperiosa necessidade de alocar investimentos na educação escolar como um todo, assim como investir na formação dos docentes da Educação Básica.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998) é um marco na definição de uma nova visão de seguridade social, na medida em que os cidadãos, sem exceção, são reconhecidos como portadores do direito de serem assistidos em suas necessidades básicas pelo Estado (SOUSA; BARBOSA, 2012).

Quanto ao específico da Educação Infantil há o reconhecimento de avanços e estes são visíveis nas políticas públicas e programas oficiais nas esferas federais e municipais, ressaltando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei n. 9.394/1996) que insere a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica e a define como um direito da criança de 0 a 5 anos e um dever do Estado em atendê-la em creches e pré-escolas. (BRASIL, 1996).

A década de 1990 se configura como marco temporal de reformas no âmbito do Estado com incidências vigorosas nas políticas educacionais, entre as quais as direcionadas para a infância. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n. 8069, de 13/07/1990), vem reafirmar os princípios estabelecidos pela CF/1988,

reconhecendo a criança como um ser de direito, portanto, como um ser merecedor de atenção integral (BRASIL, 1990). Caracteriza-se esta década e nas posteriores por transformações jurídico-institucionais, visíveis nos documentos mencionados e noutros, como: o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Lei n. 13.005, de 25/06/2014); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei n. 11.494, de 20/06/2007), e nesse contexto, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. (BRASIL, 2007).

Apesar dos avanços, os desafios persistem no século XXI no sentido de fomentar a qualidade da Educação Infantil, destacando-se neste quadro, a busca de padrões de qualidade quanto à estrutura física adequada ao desenvolvimento de ações da educação infantil e das indispensáveis condições pedagógicas necessárias a esse fim.

Quanto ao primeiro aspecto, destacamos como importante o documento do MEC sobre os indicadores de qualidade na educação infantil, postos como fundamentais para a instituição de Educação Infantil no seu fazer cotidiano: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interação, promoção da saúde; formação e condições de trabalho das professoras e demais funcionários; espaço, materiais e mobiliários (BRASIL, 2009).

Ainda, quanto à relevante questão em destaque, isto é, a qualidade da Educação Infantil, é oportuno ter em evidência a primeira meta do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), que trata da universalização da Educação Infantil, ou seja, da expansão de vagas para pré-escolas no mínimo de 50% de oferta, prevista, àquela época, para até 2016.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em 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. (BRASIL, 2014).

Nessa perspectiva, cabe aos entes federados, particularmente aos municípios, levar a termo essa etapa da educação, fazendo-a acontecer. O ponto de partida está, por suposto, em concretizar os acordos e tratados assinados pelo país, implementar as reformas e cumprir as metas previstas, em seu total. Entretanto, tais dispositivos das políticas direcionadas para a educação infantil não são de fácil implementação, haja vista os complexos condicionantes sociais, políticos e econômicos que podem dificultar ou mesmo impedir a concretização de metas previstas. Ademais, as diferenças regionais são fatores de peso a sustar a implementação de políticas educacionais, principalmente se assentadas essas diferenças em desigualdades econômicas geradoras de elevados índices de pobreza.

Os desafios estão postos se se considerar a educação como um direito da criança e como dever do Estado em provê-lo e, para tanto, pautar esse cumprimento na inseparabilidade do cuidar-educar, haja vista que a criança precisa “[...] ser educada e ensinada desde que nasce, considerando-se todas as dimensões do seu desenvolvimento: física, cognitiva, afetiva e social.” (SOUSA, 2012, p. 210).

O CUIDAR E O EDUCAR CRIANÇAS PEQUENAS: relações com o espaço físico

A atenção com o espaço físico para o cuidar e educar crianças pequenas não é recente, tanto que a preocupação com o mobiliário escolar para esse atendimento já estava presente no Brasil desde o século XIX. Nesse século, apesar das precariedades marcantes a assinalar a educação, mormente a primária, alguns temas se mostram relevantes no ainda tímido cenário educacional, a exemplo das discussões sobre a necessidade de incorporar ao processo de escolarização setores sociais tidos como “inferiores”, no caso negros, índios e mulheres. Faria Filho (2000) assinala a obrigatoriedade estabelecida por muitas leis provinciais para tornar obrigatória a frequência da população livre à escola. Este autor esclarece os limites da efetividade dessas leis, dado o escasso espaço de atuação do

Estado, cuja presença nesse âmbito foi considerada, algumas vezes, perniciosa. Além disso, prossegue esclarecendo que à época “[...] nem a própria escola tinha um lugar social de destaque, cuja legitimidade fosse incontestável.” (FARIA FILHO, 2000, p. 135-136).

Nesse contexto, uma escolarização no nível denominado de primeiras letras, ou seja, correspondente aos domínios elementares da leitura, da escrita e do cálculo, se concretizava em escolas que funcionavam em espaços os mais diversificados: igrejas, lojas maçônicas, prédios comerciais, dependências das câmaras municipais e, não raro, na própria residência dos mestres. Assim, simultaneamente às poucas escolas vinculadas ao poder estatal, instala-se, naquele nível, uma “rede de escolarização doméstica” de notável difusão (FARIA FILHO; VIDAL, 2000), porém sem os aparatos materiais e pedagógicos inerentes às atividades de ensino e aprendizagem.

A difusão desses “espaços escolares”, embora com características domésticas, veio possibilitar às crianças de 0 a 6 anos conviver em ambientes externos à própria família, sendo um desses espaços as creches e os jardins de infância, ainda no final do século XIX. Como analisa Faria Filho (2000, p. 145.), naquele século desenvolveu-se uma “[...] multiplicidade de modelos de escolarização, aos quais poder-se-ia somar, ainda, os dos colégios masculinos e femininos e o da preceptoria”.

As creches têm maior desenvolvimento no século XX e na falta de legislação que as regulassem, foram consideradas como um lugar reservado para deixar as crianças em um período determinado, quando as famílias assim necessitassem; representavam, enfim, um lugar para a criança brincar e ser assistida com segurança por pessoas e até mesmo por qualquer pessoa com escolaridade em qualquer área de conhecimento, mais precisamente do sexo feminino.

A década de 70 representa um marco no desenvolvimento da educação infantil por se constituir como o período em que se expande a educação da criança calcada numa concepção de combate à pobreza e, simultaneamente, de melhoria do desempenho do ensino fundamental. Trata-se de um modelo de educação de massa direcionado para países subdesenvolvidos, cujas bases conceituais se originam em orientações da Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo da Nações Unidas para a Infância (UNICEF), na perspectiva de uma educação compensatória. (SOUSA; BARBOSA, 2012).

Esse modelo de educação compensatória direcionado para crianças pequenas se coaduna, a partir de então, com a Doutrina de Segurança Nacional defendida pelos governos militares, haja vista o caráter ameaçador que a pobreza representava, na visão governamental, para manter íntegra a segurança do país. Com tais propósitos a política formulada pelo MEC, do final da década de 70 para o início da de 80, recorre a um personagem de peso – a Legião Brasileira de Assistência (LBA)- que no âmbito da educação infantil desenvolvia o Projeto de Creches de abrangência nacional.

O Projeto de Creches veio para atender necessidades da população de baixa renda e quanto à sua concretização enfatizamos, para o objetivo deste trabalho, aspectos relativos ao espaço físico em que foram instaladas. Também, de modo similar ao funcionamento das escolas de primeiras letras do final do século XIX para o início do século XX, as creches, no momento histórico em pauta, ou seja, no contexto de uma política de viés compensatório, poderiam ser instaladas em espaços os mais diversificados: salões de igrejas, centros sociais, associações de bairros, e outros.

Pela política do MEC, operacionalizada pela LBA, não eram exigidos espaços apropriados para o funcionamento das creches, tampouco uma estrutura física específica, portanto, muito menos mobiliário que desse suporte às atividades do cuidar e educar crianças pequenas. Os espaços acabavam por ser improvisados, recursos financeiros escassos e sem a exigência de qualificação específica dos profissionais que cuidavam das crianças. (CONCEIÇÃO, [2020]).

A década de 80 se sobressai pela ampliação do debate acadêmico e científico que põe em relevo o atendimento da criança em todo o país. Sousa e Barbosa (2012) atentam para a importância dessas discussões na medida em que contribuíram para a garantia dos direitos das crianças nos documentos oficiais, em especial a Constituição Federal de 1988, que definiu a integração das creches e pré-escolas ao sistema educacional brasileiro, como direito da criança e dever do Estado.

Como tangenciado, na década de 90 a política do MEC para a educação infantil se volta para estabelecer metas com vistas à expansão com critérios de qualidade, afastando-se, assim, do modelo compensatório não formal. São encaminhamentos políticos articulados à concepção da criança como um ser de direito, concepção que ganha força com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, em 1996, e legislações complementares, como referido (BRASIL, 1996).

Cumprir lembrar no rol das discussões nacionais e internacionais que então se intensificavam, focadas nos direitos das crianças e na qualidade dos serviços a elas direcionados, a elaboração em 1995 do documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, que explicita critérios relativos ao cuidar de crianças de 0 a 6 anos de idade, bem como a definição de diretrizes e normas políticas e sistemas de financiamento de creches. Entre os critérios relativos às políticas e programas de creches, o documento destaca o compromisso com o bem-estar e o desenvolvimento da criança; reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; têm direito à brincadeira, a uma alimentação saudável, à higiene e à saúde; põe em relevo que os projetos de construção e reforma das creches visam, sobretudo, ao bem-estar e desenvolvimento da criança, sendo os profissionais elemento chave para garantir a efetividade desses processos (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Todavia, as conquistas democráticas advindas desde a Constituição Federal de 1988 não ficaram imunes às orientações do Banco Mundial quanto aos direcionamentos da educação infantil no Brasil. Entretanto, por caminhos contraditórios, os avanços decorrentes de todo um aparato legal e de pressões sociais e políticas, encontram espaço no século XXI, por força de um contexto político com relativo grau de resistência aos imperativos de agências multilaterais, quando prosseguem transformações jurídico-institucionais afetas ao campo da educação escolar e, em particular, ao da educação infantil. O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) se insere neste contexto.

PROINFÂNCIA: resposta aos avanços na construção da educação com qualidade para crianças pequenas?

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, emerge num conjunto de políticas focadas na melhoria da qualidade da educação básica cujos desdobramentos incidem, entre outros aspectos, na promoção da Educação Infantil, no incremento da inclusão educacional de pessoas com deficiência, no desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada de professores, na promoção da valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2007).

Este Programa nasce, em suma, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, com o propósito de garantir o acesso de crianças a creches e escolas e a promover a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. O solo em que é instituído traz a marca de um espaço social impregnado por orientações políticas afastadas do viés compensatório que marcou o atendimento a crianças e suas famílias até as décadas finais do século XX. Sobre isso, Albuquerque (2017) analisa a ocorrência, no governo Lula da Silva (século XXI), do arrefecimento, ainda que relativo, da estreita parceria estabelecida na década de 1990 entre o governo brasileiro e organismos internacionais, o que veio alargar o espaço para o estabelecimento de políticas de desenvolvimento com inclusão social e de promoção da educação com qualidade.

Assim, com o intuito de viabilizar as metas e diretrizes estabelecidas pelo PDE para a consecução de ações efetivas de intervenção visando a transformação da realidade das escolas públicas de educação básica do país, o MEC cria, em 2007, o Plano de Ações Articuladas (PAR), concebido como um instrumento jurídico que inclui em seu raio de ação a infraestrutura física das escolas e recursos pedagógicos e a formação de professores e dos profissionais envolvidos com a escola.

Originado em tal contexto jurídico-político, o Proinfância tem a sua atuação distribuída em dois eixos:

- 1) Construção de creches e pré-escolas, por meio da assistência técnica e financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com projetos padronizados fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes (BRASIL, 2007);
- 2) Aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros (BRASIL, 2007);

Trata-se, portanto, de um modelo padronizado para grandes centros (capitais) e pequenos municípios, cabendo aos proponentes optarem pela construção ou pela aquisição de equipamentos e mobiliários, ou ambos.

Cabe salientar que este Programa indica estar alinhado às orientações políticas que se vinham delineando desde a Constituição Federal de 1988, na medida em que este instrumento jurídico reconhece o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças, ou seja, o reconhecimento da Educação Infantil como um dever do Estado, calcada em padrões de qualidade. São alinhamentos a ganhar mais consistência a partir da primeira década do século XXI, expressos em aparatos jurídico-institucionais alicerçados na concepção da criança como um ser de direitos.

Na esteira desses alinhamentos situa-se o Plano Nacional de Educação, em vigor, PNE -2014/2024, que prescreve entre as estratégias referentes à meta de universalizar a educação infantil (Meta 1) - a de:

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 (BRASIL, 2014).

No contexto das políticas em empreendimento, a instituição do Proinfância veio participar como uma resposta às reivindicações

de mães/mulheres para o desenvolvimento de uma educação de qualidade que atendesse às condições adequadas de trabalho nas escolas da rede pública e, neste caso específico, em pré-escolas e creches.

Para empreendimentos de tal envergadura, centrados na garantia do direito à educação básica com qualidade, impõe-se a necessária articulação entre os entes federados; em termos práticos, pela adesão dos governos por meio da assinatura do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Compromisso que, por sua vez, exige para sua execução a adoção de um plano de ação – Plano de Ações Articuladas (PAR).

Como estamos a acentuar, o aprimoramento da instituição de educação infantil indica reivindicar uma estrutura física padronizada, ou seja, um ambiente coletivo com espaços adequados e conforto para atender as crianças conforme as normas vigentes no país; o Proinfância busca atender essa identidade que requer, portanto, um mobiliário com requisitos considerados imprescindíveis ao atendimento do bem-estar físico e psicológico das crianças e do trabalho dos (as) professores (as) e dos demais profissionais, em consonância com uma educação infantil de qualidade. Tais especificações, condicionadas à faixa etária da criança traduzem-se em termos de:

Qualidade técnica: em que se considera a eficiência com que o produto executa sua função, a facilidade de manutenção e limpeza entre outros fatores;

Qualidade ergonômica: que inclui a facilidade de manuseio, a adaptação antropométrica, o fornecimento claro de informações, as compatibilidades de movimentos e demais itens de conforto e segurança;

Qualidade estética: que envolve a combinação de formas, cores, uso de materiais, textura para que os produtos sejam visivelmente agradáveis, entre outros. (BRASIL, 2007, p. 2).

É importante destacar que esse Programa nasceu da reunião de entidades envolvidas nas discussões em prol da qualidade da

estrutura de creches e pré-escolas com o intuito de conferir-lhes uma identidade e o ponto de partida foi estabelecida pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, em 2006. Na elaboração desse documento foram consultados, além de educadores, técnicos da área da construção civil, como arquitetos e engenheiros, entre outros profissionais, conforme se vê a seguir:

A construção coletiva das políticas públicas para a educação foi elaborada em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros envolvidos em planejar, refletir e construir/ reformar os espaços destinados à educação das crianças de 0 a 6 anos. Com o objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional de descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a educação infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos, foram realizados, em parceria com as secretarias municipais de educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, oito seminários regionais para a discussão do documento preliminar. Os municípios que sediaram os seminários foram: Belo Horizonte, Natal, Belém, Recife, São Paulo, Porto Alegre, Goiânia e Manaus. (BRASIL, 2006, p. 3)

Igualmente importantes, quanto os cuidados referentes à estrutura física para o desenvolvimento com qualidade da educação de crianças, são as políticas públicas focadas na formação inicial e continuada dos (as) professores (as) que atuam nessa etapa da Educação Básica. Assim, cabe aos sistemas de ensino medidas que promovam a “habilitação exigida pela legislação para os profissionais que ainda não a possuem; promovam a formação continuada dos professores e de outros profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil”, bem como aos auxiliares de creches e cuidadoras (BRASIL, 2008).

Levados em consideração esses aspectos, entendemos que o trabalho com crianças, principalmente em creches, vai além do cuidado em assisti-las ou acompanhá-las em algumas horas; é um

trabalho que exige desse profissional conhecimento científico e atualizado. É nessa direção que os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil destacam o professor como peça-chave na promoção da qualidade da Educação Infantil, mostrando a necessidade de que sejam propiciadas:

[...] condições para sua valorização e desenvolvimento profissional: salário; carreira; jornada; participação efetiva na elaboração e condução dos projetos pedagógicos da instituição; formação inicial e continuada, com foco no desenvolvimento infantil, garantindo espaço para a pluralidade e para que Professores ampliem seu saber e seu saber fazer com as crianças; formação permanente. (BRASIL, 2006, p. 33)

No âmbito das políticas educacionais empreendidas quando da criação do Proinfância situam-se as direcionadas para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica; entre estas o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil - criado pelo MEC, em 2005, cujos objetivos consistem em:

Habilitar para o magistério, em nível médio, os professores que exercem atividades docentes na educação infantil; elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes em exercício; valorizar o magistério, oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal ao professor; contribuir para a qualidade social da educação das crianças de 0 a 6 anos, nas instituições de educação infantil. (BRASIL, 2005, p. 9)

Este Programa veio ao encontro das necessidades de qualificação em nível médio na modalidade Normal de professores (as) em atuação na educação infantil, que em regiões como o Nordeste eram marcantes. No estado do Maranhão havia, à época da implantação do Programa, notável contingente de professores (as) dessa etapa da Educação Básica com escolarização em nível fundamental apenas, ou em nível médio, mas sem formação pedagógica exigida por lei. Nesse estado, o Proinfantil atendeu a 625

e a 506 professores (as) nas duas últimas edições, em 2007 e em 2009, respectivamente. (NASCIMENTO; BONFIM, 2012).

Desde as décadas finais do século XX a infância e a criança têm sido alvo de maior atenção nas políticas públicas o que se coloca como um desafio às instituições que delas cuidam e educam em ofertar uma educação de qualidade. Qualidade que é construída, o que requer “um professor devidamente formado”, como analisa Sousa (2012, p.207-208); um professor que orientado pela qualidade seja capaz de:

Desenvolver um trabalho docente sistematizado, caracterizado pela sua intencionalidade educativa, que, desde seu planejamento, considere a historicidade, o contexto sociocultural, as características, necessidades, ritmos, e as diferentes linguagens de cada criança e do conjunto delas.

Os aspectos aqui enfocados, importantes para conferir qualidade à educação infantil: infraestrutura física (prédio, mobiliário escolar/equipamentos) e professores devidamente formados, foram analisados em uma creche municipal padrão Proinfância, inaugurada em dezembro de 2018, localizada em um conjunto de casas populares para pessoas de baixa renda, no município de São José de Ribamar, no estado do Maranhão.

O PROINFÂNCIA EM SÃO JOSÉ DE RIBAMAR

A adesão do município de São José de Ribamar ao Proinfância deu-se por meio de alguns passos, necessários à sua implementação, a começar pela adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com posterior elaboração de um plano integrado ao Plano de Ações Articuladas (PAR). Neste constava a demanda por vagas evidenciando a necessidade de que fossem construídas creches a partir de reivindicações de moradores de um conjunto popular desse município, constituído por pessoas de baixa renda. Tais reivindicações se expressaram quando da entrega do conjunto residencial, ocasião em que o prefeito realizou uma reunião com uma comissão de moradores sugerindo que fosse escolhido o

primeiro benefício entre os que a prefeitura poderia atender: um posto de saúde, um posto policial, uma escola de ensino fundamental ou uma creche, tendo sido a creche escolhida como a primeira e maior ação de política pública que caberia à prefeitura atender naquele momento.

A demanda por educação infantil é um fenômeno em expansão, consequência de processos acelerados de urbanização associados a uma vigorosa participação da mulher no mercado de trabalho, o que gera profundas modificações na organização e na estrutura da família (CARMO; BISSOLI, 2012; SOUSA, 2012). Assim, em resposta àquelas reivindicações, a prefeitura do município mobilizou-se para a construção de cinco creches e aquisição de mobiliário escolar, dentro daquele padrão. Por pressão de demandas das famílias, a creche, lócus deste estudo, construída para acolher a 240 crianças em dois turnos, teve, por determinação judicial, o seu atendimento expandido para 270 crianças daquele bairro e adjacências.³

As 11 professoras participantes da pesquisa desenvolvem uma percepção positiva sobre a qualidade da estrutura física da creche exemplificada como ambiente espaçoso, novo, salas amplas, pátio coberto para as brincadeiras, brinquedoteca, banheiros adequados para o cuidar de crianças de 0 a 5 anos, entre outros requisitos.

Entretanto, destacam inapropriações em relação a algumas instalações devido às condições específicas de uma região quente, como aquela onde a creche está situada, que se caracteriza por um

³ NR1 - A creche, construída no conjunto habitacional Nova Terra, é do tipo B, com 8 (oito) salas de atividades, correspondendo ao atendimento de até 240 crianças em dois turnos, ou 120 crianças em período integral. Todavia, atendia à época da pesquisa a 275 crianças, sendo o excedente matriculado por determinação judicial. Quanto aos profissionais que lá atuam 11 são professoras formadas em Pedagogia, todas com experiência em educação infantil; 1 diretora e 1 coordenadora, ambas com formação em nível superior e com especialização em Gestão Escolar; 1 pedagoga em atuação na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros profissionais também ligados ao cuidar/educar as crianças em funções administrativas (secretária, cuidadoras, auxiliares de creche, operacionais de serviços diversos (OSD), merendeiras, guarda municipal).

clima elevado. Uma delas refere-se ao espaço construído para funcionar como um teatrinho, como relata a Diretora da creche:

Outra coisa é o espaço no momento da peça teatral: o teatrinho. Bom, sei que para uma escola do sul e sudeste, você tem lá outra temperatura; lá você pega 17, 18 e 20 graus, lá funciona. Prá gente fica inviável à tarde pegar as crianças e levar prá lá porque é muito quente. De manhã ainda dá uma sombrinha até umas 9h30m, depois já é o solzão; então, no caso, são altas temperaturas. É complicado; então, não tem muita utilidade. (SILVA, 2020, f. 97)

Todavia esse é, sem dúvida, um espaço muito importante para a educação de crianças daquele município que é reconhecido pela brincadeira do Bumba-Meu-Boi; brincadeira presente na vida dessas crianças, pois muitas são filhas e netas de brincantes dessa cultura e, como tal, gostam de representar, cantar e ouvir.

Entretanto, aspectos de maior realce quanto à qualidade da educação de crianças pequenas recaem sobre questões para além das condições materiais/infraestruturais e inovadoras para o contexto educacional daquele município.

Em coerência ao horizonte das políticas de inclusão, uma das dimensões do reconhecimento da criança como um ser de direitos, a creche em estudo recebe crianças com deficiência. Entretanto, segundo relato das Professoras:

Faltou a famosa educação inclusiva, faz falta em todos os âmbitos, na verdade não há uma inclusão, há uma adaptação e inserção dessas crianças com deficiências/transtornos dentro da sala de aula. Entre o que você estuda na universidade e o que você vê na prática ela é bem mais complicada de ter aplicabilidade, a efetiva aplicabilidade. (SILVA, 2020, f. 93).

O relato acima refere-se ao fundamental para a realização do trabalho pedagógico em qualquer nível e modalidade de ensino - formação inicial e formação continuada dos professores - que, se distanciadas da realidade a lhes exigir concretude, ou seja, se

sedimentadas num terreno polarizador das exigências de articulação teórico-prática, podem redundar em sérios entraves aos objetivos educacionais a que se propõem. Podem impactar negativamente o trabalho docente precarizando-o, conduzindo, enfim, ao adoecimento dos (as) professores (as), conforme relatam:

Na verdade, você chega à conclusão de que você tem até um desgaste psicológico dessa devida inclusão, dizer assim ah! eu estudei aquela teoria, não é que ela não seja importante, ela é de suma importância porque ela dá subsídio a todas as ações mas a gente verifica que essa efetividade de inclusão ela é muito falha ainda e tem lacunas enormes que tão cedo não vão ser sanadas do jeito que esses projetos são feitos voltados nessa área. (SILVA, 2020, f. 93)

Cumprir destacar que é consenso entre as professoras a necessidade de aperfeiçoamento e aprofundamento dos conhecimentos auferidos na formação inicial, pois estão diante de um novo desafio: a inclusão de alunos com deficiência em salas comuns. Desafio para o qual a licenciatura, embora reconhecida como efetiva formação, deixa em aberto algumas lacunas, percebidas, principalmente, em termos de um distanciamento da teoria estudada em relação ao posterior exercício profissional.

Cumprir também destacar que este aspecto da inclusão, aqui tangenciado, é tão somente um entre outros que evidenciam a necessidade do planejamento de ações, pelas instâncias gestoras, na promoção de formação continuada para as professoras, dado que esta

[...] deve capacitá-los para conhecer melhor o que hoje se sabe das possibilidades de trabalho pedagógico de promoção do desenvolvimento de todas as crianças com necessidades educacionais especiais, bem como para auxiliar essas crianças na construção de conhecimentos cada vez mais ampliados e significativos acerca do mundo e de si mesmas. (OLIVEIRA, 2008, p. 246).

O que queremos ressaltar sobre a qualidade da educação de crianças pequenas, em creches e pré-escolas, envolve, sem dúvida, um ambiente físico como um espaço organizado com mobiliário e equipamentos, suportes importantes para as práticas sociais ali desenvolvidas. Mas envolve, sobretudo, o componente humano, crianças em desenvolvimento e, neste caso particular, professores (as) qualificados (as) e com disponibilidade para contínuo aperfeiçoamento, dado que “[...] todo contexto ambiental é um sistema de inter-relações dos vários componentes físicos e humanos que dele participam.” (OLIVEIRA, 2008, p. 192).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creches e pré-escolas são um ambiente interacional no qual convivem seres humanos mediados por suportes físicos, representados desde equipamentos e mobiliários até escolas construídas sob um padrão pré-definido, como o Proinfância.

Dos idos do século XIX até os dias de hoje, verificam-se mudanças substantivas nos artefatos físicos utilizados como meios auxiliares no cuidar e educar crianças pequenas, bem como nos espaços e ambientes em que se materializam essas ações educativas. Como ambiente interacional, as creches e pré-escolas têm sido organizadas ao longo dos anos sob determinadas concepções (de criança, de mundo, de educação), variáveis no tempo e no espaço geográfico em que se situam.

Com a perspectiva de estender educação à população pobre, tida como desprovida de bens culturais segundo parâmetros importados de outros países, dissemina-se no Brasil, ao tempo do regime militar, um modelo de educação de caráter compensatório e preventivo (educação de massa). Este modelo de educação destinado à criança pequena, pautado em tal concepção, com fortes vínculos com a assistência social, trouxe consigo repercussões sobre o aparato espacial (físico e social) em que se desenvolvia: instalações físicas improvisadas, ausência da exigência de qualificação legal ao componente humano responsável por suprir as “carências” infantis, além de evidenciar a ausência quase total do Estado neste empreendimento.

Os avanços na bandeira de redemocratização do país, já na década de 1980, incluem mudanças significativas no espectro político, social e cultural com implicações na educação infantil, não no sentido de reinventá-la, mas de ressignificá-la em direção à inseparabilidade do cuidar com o educar. Marca, assim, gradativo distanciamento de concepções de criança que a têm imersa numa rede assistencialista e compensatória das “carências” que a acometem.

Daí em diante todo um aparato legal que se vai forjando sob fortes pressões de entidades da sociedade civil e de movimentos organizados, dá um suporte essencial (material e humano) à educação das crianças pequenas, agora concebidas como seres de direito (embora não universais na prática, é prudente reconhecer).

O Proinfância emerge nesse contexto e se propõe como um Programa a atender a várias demandas, tanto as que se referem ao bem-estar das crianças quanto às relacionadas à qualidade profissional dos que atuam na Educação Básica, aspectos que, na verdade, devem ser indissociáveis no escopo de uma educação de qualidade.

Os dois eventos na creche em São José de Ribamar, há pouco abordados, expõem, de um lado, inadequações na construção do espaço físico comprometedoras do desenvolvimento das atividades exploratórias e criativas das crianças; de outro, o comprometimento de contextos de aprendizagem de crianças com deficiência, embora estivessem presentes aportes ambientais e pedagógicos, estes referentes à formação dos (as) professores (as). Em ambos os eventos, o espaço físico e social da sua ocorrência foi o mesmo.

Por fim, sem a intenção de concluir, queremos registrar que a retomada dos elementos que envolvem a educação infantil permite-nos inferir, com base no estudo realizado, que os suportes infraestruturais necessários a uma educação de qualidade ganham sentido se estreitamente conjugadas com outras condições tão fundamentais quanto aquelas. Condições pedagógicas, não necessariamente restritas a materiais de apoio para o exercício das funções dos que lidam com crianças pequenas, mas que incidem necessariamente na formação desses profissionais, mormente dos

(as) professores (as) e demais profissionais envolvidos na educação de crianças.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. A política educacional do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): outra qualidade para a Educação Básica?. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 22. n. 1, jan./jun., p. 178-199, 2017. Disponível em: https://45.71.6.41/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1402/1094. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 6 jul. 1990 e retificado em 27 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 1 jan. 2020.

BRASIL. **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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 jun. 2007, retificado 22 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes gerais**. Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na

Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n. 6, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Brasília, DF: MEC, FUNDEB, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfesten carte.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2008, v. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol 2.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jul. 2019.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia. **Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. 6. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. 44p.

CARMO, Ana Claudia Paula do; BISSOLI, Michelle de Freitas. A formação de professores para Educação Infantil em Boa Vista: a política municipal e o papel da Universidade Federal de Roraima. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/MA: EDUFMA, v. 5, n. 2, jul./dez., 2012, p. 9-33.

CONCEIÇÃO, C. M. C. **Histórias de um passado não tão distante**: políticas e práticas de educação infantil no interior do Brasil. [2020]. 13p. Disponível em:
<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/04-%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20DAS%20CRIANCAS-%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL/HISTORIAS%20DE%20UM%20PASSADO%20NAO%20TAO%20DISTANTE.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no Século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. p.135-150.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP: Autores Associados, n.14, maio/ago., 2000. p. 19-34.

LEITE FILHO, A. G; NUNES, M. F. Direitos da criança de educação infantil: reflexões sobre a história e a política. *In*: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org.). **Educação Infantil**: formação e responsabilidades. 1.ed. [São Paulo]: Papyrus, [2013]. cap. 3.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; BONFIM, Maria Nubia Barbosa. O proinfantil no quadro de uma política de formação de professores. *In*: NASCIMENTO, Ilma Vieira do;

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008. p. 192-246. (Coleção docência em formação)

SILVA, Nelcir Francisca da. **Repercussões da formação de professores (as) no contexto de uma creche do Programa Proinfância no município de São José de Ribamar.** 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís, 2020.

SOUSA, Maria de Fatima Guerra de. Contextos de Aprendizagem e Trabalho Docente: desafios da qualidade na educação infantil. *In*: NASCIMENTO, Ilma Vieira do; TEÓFILO, Maria da Penha (org.). **Proinfantil e sua interface com a formação continuada de professores:** recortes de uma experiência no Maranhão. São Luís: EDUFMA, 2012. p. 207-228.

SOUSA, Rosiris Pereira de; BARBOSA, Ivone Garcia. **Educação Infantil:** políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de ensino fundamental em Goiânia. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2012.

SOUZA, C. A. Entrelinhas: infantil 4. **Manual do Professor.** 2. ed. Curitiba: Sistema Educacional Família e Escola, 2011.

TEÓFILO, Maria da Penha (org.). **Proinfantil e sua interface com a formação continuada de professores:** recortes de uma experiência no Maranhão. São Luís: EDUFMA, 2012. p. 25-45.

Submetido em: Setembro/ 2020.

Aceito em: Outubro/ 2020.

MORADAS DO BELO NA EDUCAÇÃO¹

Lúcia Schneider Hardt²

RESUMO

O artigo destaca a reflexão sobre o belo, abordado no campo filosófico, para pensar os seus possíveis desdobramentos pedagógicos. Ancorado em vários autores, por vezes até dissonantes entre si, o artigo pretendeu priorizar o exercício de uma prática ainda necessária: superar o pensamento dualista, em que as lentes estariam focadas em destacar um dos lados para extinguir os demais. A morada do belo depende de muitas perspectivas, não será possível aprisioná-lo em um só lugar, conceito ou autor. O belo movido pela arte, pelo trágico e pela vida escapa sempre de apressadas conclusões e quer nos ver em movimento para sofisticar ainda mais as possíveis expressões deste existir humano. O destino da reflexão é o campo da educação, com o intuito de devolver a ela o direito a pensar e fazer o belo se materializar nas inúmeras possibilidades de formação humana.

Palavras-chave: Belo. Filosofia da Educação. Pedagogia.

THE HOMES OF BEAUTY IN EDUCATION

ABSTRACT

The article highlights the reflection on the beauty, approached in the philosophical field, to think about its possible pedagogical

¹ A inspiração do título, bem como de parte do texto, é fruto da leitura do artigo de LEMOS, Celso. A atualidade do diálogo. *Hípias Maior de Platão. Klós*. n. 11/12, p. 93-142, 2007/8.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Desenvolve pesquisas especialmente a partir de Nietzsche. É líder do Grupo de pesquisa GRAFIA no qual coordena um sub-grupo: Bio-Grafia/Nietzsche. Integra ainda como colaboradora o Grupo de Pesquisa Nietzsche e a Teoria Política (GENTP). Membro do Grupo SUR PAIDEIA. Bolsista em produtividade em pesquisa-PQ-2. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4939-0156>. E-mail: luciashardt@gmail.com

consequences. Anchored by several authors, sometimes even dissonant with each other, the article intended to prioritize the exercise of a still necessary practice: overcoming dualistic thinking, where lenses would be focused on highlighting one side to extinguish the others. The home of beauty depends on many perspectives, it will not be possible to imprison it in one place, concept or author. Beauty, moved by art, tragic and life, always escapes hasty conclusions and wants to see us moving to further sophisticate the possible expressions of this human existence. The fate of reflection is the field of education in order to return to it the right to think and make the beauty materialize in the countless possibilities of human formation.

Keywords: Beauty. Philosophy of Education. Pedagogy.

MORADAS DE LA BELLEZA EN LA EDUCACIÓN

RESUMEN

El artículo destaca la reflexión sobre lo bello, abordado en el campo filosófico, para pensar en sus posibles consecuencias pedagógicas. Anclados por varios autores, a veces incluso disonantes entre sí, el artículo pretendía priorizar el ejercicio de una práctica aún necesaria: superar el pensamiento dualista, donde las lentes se centrarían en resaltar un lado para extinguir los otros. La morada de la belleza depende de muchas perspectivas, no será posible encerrarla en un solo lugar, concepto o autor. La belleza, movida por la arte, lo trágico y la vida, siempre escapa a conclusiones apresuradas y quiere vernos en movimiento para sofisticar aún más las posibles expresiones de esta existencia humana. El destino de la reflexión es el campo de la educación para devolverle el derecho a pensar y hacer que lo bello se materialice en las innumerables posibilidades de la formación humana.

Palabras clave: Bello. Filosofía de la Educación. Pedagogía.

INTRODUÇÃO

Afinal, quanto de racionalidade e de sensibilidade é necessário para refletir sobre o belo na educação? Seria essa uma equação possível de resolver? Quando definimos o belo racionalmente, deixamos de lado a sensibilidade? O belo na docência habita o terreno da razão ou da sensibilidade? Poderia habitar os dois campos, tão divididos e separados? Como isso se daria no campo da educação?

Iniciaremos nossa reflexão a partir do diálogo platônico *Hípias maior*³, assim como pelo artigo de Lemos (2007/8) sobre o tema. Ironicamente, diz o comentador do diálogo, poderíamos iniciar pelo fim do texto de Platão, uma vez que após o exercício demorado de definições sobre o belo, o leitor é levado a concluir que a tarefa é complexa, dando a entender que o belo, em alguma medida, escapa da nossa capacidade de racionalização. Ele nos alcança pelo ouvido, pela visão, pelo agradável, pelo útil, pelas boas medidas, pela dimensão erótica. Segundo Lemos, são os efeitos do belo que nos tocam, que produzem afetos. O diálogo que versa sobre um debate entre um sofista - Hípias - e Sócrates desdobra-se em uma conversa alongada, que acaba revelando a complexidade do tema e problematizando sua abordagem quando designa o quanto o tempero do olhar é relativo ao sujeito que o julga e não apenas a um suposto conceito já indicado.

O que então seria formar para a docência? Priorizar os conceitos? Como seria desenvolver uma sensibilidade para este tipo de ofício?

Steiner (2005), em sua obra *Lições dos Mestres*, propõe uma reflexão interessante sobre a profissão de professor, termo este um tanto vago; diz ele: "inclui todas as nuances imagináveis que vão desde uma vida de rotina sem qualquer encanto a um exaltado

³ Hípias é um livro em diálogos que tem como objetivo a investigação sobre a natureza do Belo. Escrito por Platão, tem como principal interlocutor e personagem o filósofo Sócrates, que pretende definir o Belo em si. O texto vai mostrando que essa possibilidade se frustra, pois um dos interlocutores, o sofista Hípias, procura estabelecer a questão do que é belo pelo particular e as questões sobre o Belo desembocam em um relativismo e em aporias.

sentido de vocação” (2005, p. 11). Contém inúmeras tipologias que incluem desde o pedagogo destruidor de almas até o Mestre carismático. Tem um mistério nessa tarefa. Indaga o autor: O que dá a um homem ou a uma mulher o poder de ensinar a um outro ser humano, de onde provém essa autoridade? (2005, p. 11). Ele indica três dimensões: a primeira delas descreve os mestres que destroem seus discípulos psicologicamente, por vezes até fisicamente. Subjugam seus espíritos, acabam com suas esperanças, aproveitam-se de sua dependência e de sua individualidade. O território da alma tem seus vampiros. A segunda tipologia descreve a possibilidade de discípulos arruinares seus mestres; e a terceira é a troca, a presença de um *eros* de confiança recíproca, de amor. Por um processo de interação, de osmose, o Mestre aprende com seu discípulo enquanto ensina. O livro poderia ser definido como uma morada do belo, considerando a descrição sobre o mestre, que extrapola sem dúvida a ideia que hoje temos de um suposto educador e/ou professor. Steiner está se referindo a grandes pensadores, suas biografias e seus desafios. O autor vai se debruçar sobre várias nuances do mestre, aquele que deseja ensinar, aquele que por vezes abre mão do ensino buscando descrever a complexidade e beleza da tarefa do mestre.

Sócrates é um desses mestres descritos por Steiner, destacando a palavra falada como parte integrante do ato de ensinar. A oralidade garantiu a formação. No diálogo em tela de Platão existe uma espécie de caça aos conceitos, pois, segundo Sócrates, a beleza é da ordem do sensível e do inteligível. Assim, quando ficamos seduzidos pelo sensível, não significa o abandono do plano do conceitual. Contudo, não bastaria sentir o Belo, é preciso prosseguir na caça para que o Belo também alcance uma ideia do Bem e do Justo. Essa é a travessia proposta por Platão em seu diálogo. Contudo, o sofista Hípias inaugura, com suas inquietações, outros dilemas dessa caça, sempre que no diálogo vai indicando a incompletude e fragilidade dos conceitos. O diálogo, segundo Lemos, transita entre uma atitude moralizante e estetizante, uma vez que Sócrates, ao enfrentar as supostas apreciações do sofista sobre o Belo mergulhado no mundano, concreto e sensível, pretende destacar a perspectiva moralizante que aproxima o Belo de uma ideia do Bem.

Os sofistas em alguma medida nos remetem a Nietzsche, e sua disputa com os procedimentos de Sócrates. O caso Sócrates, na obra *Crepúsculo dos Ídolos*, expõe bem como o corpo fica negado pelo enaltecimento da razão. Um desejo de anulação da força da vida, dos afetos e sentidos. Parece tentar colocar a vida para fora do mundo, mas a fisiologia do corpo precisa externar sua força e, assim, o remédio oferecido por Sócrates falha, não consegue criminalizar os sentidos, os erros, o corpo, os instintos e a ação. E é justamente Nietzsche quem nos lembra de que o pior inimigo dos ideais ascéticos é a Arte e sua possibilidade de criar. Pela arte, o corpo interpreta a vida, os afetos compartilham impressões que o corpo dá a determinadas partes do mundo e tem alegria quando consegue dar potência a essa ação. O artista que deseja expressar o belo não faz julgamento dos sentidos, expressa sentidos, louva os erros, como expressão de uma vontade de poder. Escapa da verdade, cria valores, afronta tabus e conceitos-múmia. E não se torna um irracionalista e nem um relativista. Deseja, pela arte, produzir uma distinção, a diferença, fazer acontecer a multiplicidade que dá ao belo muitas perspectivas. Faz da perspectiva um conceito com fluidez, que se desloca, movimenta-se, porque a vida tem esse vigor e outra vez precisa expressar os sentidos que se alteram, que nos desafiam a pensar; que evitam atrofiar nosso pensamento.

O DIÁLOGO ABRIGA A DISSONÂNCIA PARA PENSAR

Voltemos ao diálogo, após convidar mais um integrante a pensar conosco a dimensão do belo. O que vemos no diálogo são dois *logos* em disputa: o *logos* metafísico e o *logos* ôntico/concreto. O que contemplamos no estudo e na leitura do diálogo com o apoio do comentador foi uma “Beleza” que aparece nessa dissonância, na disputa de olhares e nas suas mais refinadas e sofisticadas apreciações e embates. Assim, o diálogo mostra-se significativamente atual, pois ainda estamos diante de uma disputa entre tantos *logos* para ainda hoje pensar sobre o belo na educação. Estamos à caça de educadores sensíveis, mas também educadores capazes de operar com os conceitos. Em alguma medida, a beleza na docência conecta essas duas dimensões. Por vezes nos deparamos

com educadores que mergulham em um só desses campos e acabam por reduzir o belo possível na educação.

Como sugere Nietzsche na *Gaia Ciência* (2001a, p. 51-53), sempre estarão entre nós os mestres da finalidade da existência, que se autodefinem mestres da ética, conectando o belo com necessários motivos para viver, definindo finalidades, razões para viver. Desejam fazer esquecer os impulsos e instintos sem qualquer motivo prévio. Esses mestres inventam uma outra existência, fora do mundo que deve regular o indivíduo, por isso são sempre em geral orientações morais e religiosas. Sempre surgirão os mestres das doutrinas da finalidade. Talvez o mais devastador seja o fato de que eles perdem, ou nunca tiveram, a capacidade de rir de si mesmo, o riso só teria futuro quando conseguisse rir das finalidades que desejam ser verdades. Existe algo de belo no riso, na capacidade de olhar para si mesmo e rir das suas próprias necessidades, de suas convicções, para cavar aberturas, não cavernas, e rachar o tempo, o corpo, a existência para que o mundo possa revelar-se. Mas o mestre da ética/finalidade evita o riso, ele quer alcançar a suposta razão de todos para dirigir, orientar para uma determinada finalidade. E sempre existirá um mestre a anunciar que não se pode rir de tudo, isso coloca em perigo a humanidade.

A *Gaia Ciência* é a obra que aposta numa efetiva relação entre arte e ciência, interessada no conhecimento, na sabedoria que pode também ser de um poeta, abrindo trincheiras para uma ciência menos rançosa, arrogante e excessivamente séria que retira do mundo o sentido do riso. Ser mestre poderia ser ensaiar essa conexão entre uma ciência alegre e a arte, para produzir a própria plasticidade da vida e do convívio com os outros.

No aforismo 107, Nietzsche afirma que precisamos ser derradeiramente agradecidos para com a arte, pois sem ela a vida seria apenas náusea, excesso de retidão que acaba com o desejo. E afirma:

Como fenômeno estético a existência ainda nos é suportável, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para poder fazer de nós mesmos um tal fenômeno. Ocasionalmente precisamos descansar de nós

mesmos, olhando-nos de cima e de longe e, de uma artística distância, rindo de nós ou chorando por nós; precisamos descobrir o *herói* e também o *tolo* que há em nossa paixão do conhecimento, precisamos nos alegrar com nossa estupidez de vez em quando, para poder continuar nos alegrando com a nossa sabedoria! E justamente por sermos, no fundo, homens pesados e sérios, e antes pesos do que homens, nada nos faz tanto bem como o *chapéu do bobo*: necessitamos dele diante de nós mesmos – necessitamos de toda a arte exuberante, flutuante, dançante, zombeteira, infantil e venturosa, para não perdermos a liberdade de pairar acima das coisas, que o nosso ideal exige de nós (NIETZSCHE, 2001a, p. 132-133).

Uma arte que é flutuante, infantil, ensaística, portanto também pedagógica. Uma possível tecnologia dos mestres para ser incorporada e sofisticada. Em outros ambientes, os propósitos certamente serão outros, mas estamos no terreno da educação, onde fluxos, ensaios, processos e invenções são muito necessários.

Steiner fala dos vampiros da alma, mestres que destroem seus discípulos, esquecendo daquilo que constitui o mestre, o desejo de estar entre vivos, de inventar. Acabam sendo: “gentis coveiros” (2005, p. 27). Ensinam a como exercer apenas a retidão, impedem uma liberdade capaz de suportar até mesmo a vergonha sobre si mesmo. Esforçam-se por reduzir o interesse de seus alunos a seus próprios níveis de tédio e indiferença. A beleza quer escapar disso, escapar de uma racionalização apressada, deseja ser flutuante, dançante e buscar a força para lutar contra os coveiros gentis, conectando sensibilidade e razão.

Por fim, como diz o próprio diálogo em suas conclusões: é difícil definir e compreender a beleza. Ainda mais a beleza em um campo de atuação prática. O diálogo aqui está sendo tomado interessadamente para refletir sobre a educação. Como diz Lemos, “no paraíso da beleza há muitas moradas” (2007/8 p. 11). Existe a morada do barroco, do romantismo, do surrealismo e uma não destrói a outra, pois o que aparece é uma soma de tantas possibilidades a ponto de afirmar que as moradas são múltiplas. A

educação também pode ser uma das moradas do belo. Ou já nem contamos mais com isso? Estamos conformados com os coveiros gentis?

O que se buscou com a leitura do diálogo *Hípias Maior* foi avaliar a importância de superar os binarismos, restritos a uma disputa entre racionalidades para dar à educação, talvez, uma primeira dimensão estética, qual seja: contemplar as tantas moradas do belo para compreender qual poderia ser a morada do belo no campo da docência. Nesse esforço, existe também uma perspectiva de preservar a tradição, afinal, em Platão, assim como em tantos outros autores que eventualmente escolhemos para estudar, está presente uma complexa e sofisticada apreciação do mundo para que em suas diferenças e disputas possamos encontrar espaços de nossa formação por meio da filosofia da educação. Seria uma espécie de resistência contra o sossego, pois tendemos a escolher um referencial teórico e lá acomodar-se, criando respostas a todo tipo de problema e indagação. Sem dúvida, também como pesquisadores precisamos de uma morada, mas ela deve permitir-se ser de tal modo que o ar possa passar, a luz e a sombra possam ser vivenciadas e os acolhimentos dos conceitos revistos.

O diálogo é, como diz Lemos, um tecido de perguntas e respostas presente em muitos filósofos, no qual perguntar equivale a levantar problemas e refletir sobre como encaminhá-los. O excesso de resposta sobre os temas da vida é uma espécie de repressão da pergunta e, nessa direção, o diálogo tem uma força pedagógica, pois nos conduz a ficar interessado no embate entre pergunta e resposta. Significa conectar a filosofia com a inquietude humana.

Nietzsche também tem interesse em perguntar sobre a decadência e o belo. Suas inquietudes são de todo tipo e esbarram no tema da cultura e da formação. Indaga-se sobre a redução do belo na modernidade, desejando nos remeter aos antigos, de como o belo na filosofia também é conduzir sua própria vida com alguma singularidade. Portanto, uma ideia de formação humana.

DIÁLOGO, DOCÊNCIA E O COMPROMISSO COM O FAZER VER, PENSAR, LER E ESCREVER

Viesenteiner (2011), em sua análise sobre o capítulo *O que os alemães estão perdendo* da obra *Crepúsculo dos Ídolos* de Nietzsche, diz sobre a análise apurada de Nietzsche sobre o espírito alemão. Tomo interessadamente essa análise para prosseguir realizando outra: não estaríamos perdendo o belo da docência, que é também *fazer ver, pensar, ler e escrever?* Nietzsche, nessa análise que faz, chega a afirmar que o belo não tem como articular-se com o Bem comum. Tem algo de raro no belo, uma vez que nem todos têm coragem de ver, pensar, escrever e falar. Um pensar e ver que opera com a diferença, produzindo conexões entre a racionalidade e a sensibilidade de um modo muito singular. Um pensar, ver e escrever que não combina em geral com a maioria. Nietzsche afirma:

Aprender a pensar: não se tem mais nenhuma ideia do que seja isso em nossas escolas. Mesmo nas universidades, e até mesmo entre os genuínos eruditos da filosofia, a lógica como teoria, como prática, como ofício começa a definhar. Leia-se os livros alemães: já não existe nem a mais distante recordação do fato de que para pensar é preciso uma técnica, de um plano de ensino, de uma vontade para a maestria, - que o pensar quer ser aprendido tal como o dançar quer ser aprendido – como uma espécie de dança...Entre os alemães, quem ainda conhece por experiência aquele sutil arpejo que os pés ligeiros nas coisas espirituais derrama nos músculos! (NIETZSCHE, 2014, p. 61-62).

Nietzsche aqui destaca o mestre, a técnica de estudo, o plano de ensino, os exercícios rigorosos da formação. Cabe aqui também trazer outra contribuição para pensar os itinerários formativos. O texto é de Silva (2016), e desenvolve três ideias básicas para pensar com Nietzsche: a condição de nascimento, condição de vida e de morte. Segundo o autor:

A educação é rara porque toda configuração pulsional dominante esforça-se por prolongar o seu

domínio, mantendo sua vontade de poder intacta em face das outras pulsões. A condição de nascimento de um indivíduo, a rigor, repete um processo de estruturação pulsional que lhe é anterior, a organização pulsional de seus pais, que tentam, desde cedo, impor-lhe um arranjo pulsional que lhes seja semelhante, o que é, também, vontade de poder, pois o que tentam as pulsões que constituem os pais é moldar o filho à sua imagem e semelhança, embora aí surja também um conflito pulsional entre os pais (SILVA, 2016, p. 290).

Na citação acima descrita, existem notas do autor fazendo algumas adequações ao contexto brasileiro, referindo-se, por exemplo, a outros modelos de família, que ainda insistem em preservar-se. Assim, a condição de nascimento tende a se manter. Será preciso ter vivências, tal como Nietzsche as viveu, para alterar essas condições e assim poder diferenciar-se na vida; e mais, fazer perceber nas condições de morte os efetivos itinerários formativos que modificaram a vida. Segue então o autor, sofisticando sua reflexão:

Grosso modo, pode-se dizer que a civilização é um processo de repetição pulsional, no qual conjuntos pulsionais dominantes, em indivíduos, organizações etc., esforçam-se para que não haja alterações nos arranjos pulsionais, esforçam-se para que a condição de morte repita a condição de nascimento. Cultura, por sua vez, é o processo de desregramento pulsional capaz de promover a educação, ou seja, capaz de produzir a diferença entre condição de nascimento e condição de morte. Pode-se mesmo falar de uma cultura superior e uma cultura inferior, ambas promotoras de educação, ao lado da civilização, que representaria a impossibilidade da educação (SILVA, 2016, p. 292). Em alguma medida, Nietzsche contesta a lógica da civilização segundo Silva, defendendo o conceito de cultura como aquele que pode realmente promover a educação dos indivíduos, aquela educação rara, que promove o pensar, ver, escrever e falar, que promove as mudanças entre condição de nascimento e condição de morte.

Por fim, o diálogo (o de Platão e os nossos) ensinam mais a pensar do que concluir um tema pela sua definição. Existe aqui uma semelhança com a aula? Tantas vezes interrompida sem finalizar aquilo que estava proposto. Mas a aula sempre pode ser retomada, a beleza do gesto docente é não acabar com o diálogo, mas desafiar o estudante a levar consigo o problema e ter disposição para continuar a pensar. Talvez para alterar sua condição de nascimento, como exposto acima. Para direções não previstas pelo mestre.

Está em jogo uma metodologia, mais que uma transmissão de conteúdo. Contudo, uma metodologia recheada de textos, definições, teses e argumentos, à disposição do pensamento. Por fim, acabamos no diálogo diante de uma variedade de estéticas: a platônica, a dos sofistas, a nietzschiana, o que nos ajuda a compreender a dimensão polifônica da beleza e que talvez sua máxima intensidade seja apresentar-se sempre múltipla para fazer pensar. Desse diálogo várias teses são possíveis: Platão apresenta-se por meio de Sócrates mais como educador e Hípias mais como poeta? Nietzsche seria como um artista da Ciência? Do que precisamos mais? A pergunta não é inconsequente, afinal a beleza depende desses vários ingredientes. No exercício de propor uma hermenêutica do belo por meio do diálogo, Lemos afirma:

Todas as definições dadas, sejam as dos sofistas sejam as sugeridas pelo próprio Sócrates, são de valor permanente e contribuem para o esclarecimento do que é o belo e formam um valioso capítulo da estética. Só em aparência o diálogo é aporético, pois conclui, ainda que parcialmente, incompletamente, através de conclusões fecundas. O belo não é o sexo, mas é de natureza sexual em grande parte de suas manifestações; não é o ouro, mas é resplendor, brilho e fania ou claridade; não é a vida magnífica de um Super-homem, mas é plenitude de vida, é o belo-bem; igualmente não é o útil, mas é funcional; não é o conveniente, mas implica ordem, equilíbrio e, finalmente, a última das definições deve ser assim entendida – belo é o que, através da intuição, dos sentidos da vista e do ouvido, agrada ou traz alegria. A beleza sensível é fruto de uma intuição e de uma

complacência ou prazer ou alegria; a beleza moral e metafísica igualmente é fruto de uma contemplação amorosa e uma intuição mais alta e elevada. Definição esta célebre, que atravessa por intermédio do neoplatonismo de Santo Agostinho e da Idade Média, todos os tempos, passando por Descartes e Kant, chegando a nossos dias, como demonstramos no decurso de nosso comentário. Todas as definições apresentam uma face de beleza, que é poliédrica e multiforme, com exceção da última de caráter mais abrangente (LEMOS, 2007/8, p. 138).

A cena do diálogo e as cenas expostas pelo comentador são dramáticas e pedagógicas, por vezes o que também fica exposto são falas isoladas, pois a estrutura do pensamento de cada um dos personagens é distinta. Hípias em alguns momentos não compreende Sócrates e vice-versa, e nós, leitores do diálogo e do comentador, também não compreendemos todas as defesas e apreciações. E ainda ousamos incluir outro interlocutor para dar ao diálogo mais complexidade. Nada disso diminui a força pedagógica do texto em questão e de uma interpretação, pois o diálogo antecipa e estabelece um itinerário para a compreensão da estética platônica que virá com *O Banquete*. Celso Lemos, com sua análise do diálogo, inaugura trincheiras para cavar possíveis investidas de compreensão do sensível e do racional no texto, e nós, leitores, docentes e discentes, ficamos diante de um vulcânico desejo de continuar a travessia para pensar a estética na educação.

Do Hípias de Platão e dos sofistas, retornamos à Nietzsche para pensar a estética. A dimensão estética em Nietzsche é oriunda de uma cosmovisão que em grande medida enfrenta particularmente a racionalidade socrática e platônica. Esta que foi inclusive abordada no diálogo. Em Nietzsche, ao invés da racionalidade, há a apresentação da arte trágica, o retorno aos instintos apolíneos e dionisíacos como alternativa. Seria então a morada do sensível uma das moradas do belo? Nietzsche seria mesmo um irracionalista?

Em seu primeiro livro, *O Nascimento da tragédia*, a arte é um imenso contexto de onde tudo nasce. O herói trágico ensina a viver em tempos gregos, e assim cultura e formação precisam debruçar-se

sobre esta condição para compreender o viver pleno. Um viver que depende de dois instintos: apolíneo e dionisíaco. No Nietzsche jovem, essas duas medidas parecem acessar um cenário de equilíbrio que posteriormente se modifica beneficiando mais Dionísio do que Apolo. A morada do belo encontrou seu ambiente: da força do sensível surge a bela forma. No sensível há algo que pensa e não é só a cabeça. Nietzsche e seu tempero racional.

Não é possível, como diz Machado (1994, p. 137), subordinar a beleza à razão. No Nietzsche jovem, estamos diante da metafísica do artista que destaca a ilusão e a aparência como expressões do belo e a materialidade da verdade. Não existe outra realidade a não ser a aparência, ela é a face da verdade imaginada e impulsionada pela arte. O depoimento desta verdade é oriundo da experiência do herói que mergulhou na vida intensamente e, movido pela arte das belas formas, deixa uma tradição na memória de seu povo. Mais tarde, Nietzsche amplia sua perspectiva sem abandonar seus princípios básicos. Bastaria aqui lembrar a crítica que ele mesmo faz à sua obra *O Nascimento da tragédia*, que, segundo Machado (1994), tem duas dimensões: conteúdo e forma. Sobre o primeiro ponto, fica mantida a tradição grega e a importância de sua experiência e o desejo de compreender esta realidade não pela via da razão, como insistentemente Sócrates ensina, mas pela arte trágica que não depende de conceitos simplesmente.

Nietzsche, tão implicado pela Arte, reconhece também que erra quando adere compulsivamente a Wagner, considerando seu próprio itinerário formativo, pois ele não representa os antigos. Ele acaba por não potencializar a perspectiva dionisíaca para afirmar a vida. Ensina mais sobre resignação do que sobre afirmação. Converteu-se em um sacerdote, aderiu ao Estado e a seus ideais ascéticos. A tentativa de autocrítica depois de 16 anos do livro publicado mostra o empenho de Nietzsche em fazer-se filósofo pelo lado de fora dos sistemas convencionais próprios da tradição filosófica. Seu estilo de linguagem é uma espécie de outra forma para compor uma crítica a seu tempo. É preciso desapegar-se das palavras absorvidas por conceitos para produzir outra morada para o belo, sem deixar-se capturar pela lógica da razão, ou melhor, por um *logos*

metafísico. Contudo, ele precisou habitar esta morada para abandoná-la.

Nós educadores já habitamos de fato as moradas da tradição? Do conceito? Como tornar-se flutuante e dançante sem conhecer essas moradas?

Enquanto vivos, estamos mobilizados pelo vulcânico desejo de prosseguir - nossa busca sobre a morada do belo não implica de imediato selecionar para eliminar, o que poderia significar escolher Nietzsche e desprezar Platão. Que ousadia seria esta? O texto vai em outra direção e nos indaga: o que afinal precisamos conhecer para iniciar a dança? Quantas aulas e contagem de passos para então largar a métrica, as contabilidades e os cálculos para então dançar?

O adequado seria aproximar perspectivas para consolidar uma arte da transfiguração. Diante de tantas moradas do belo, qual a possibilidade de configurá-las a favor de uma perspectiva educacional? Como o múltiplo, o diverso, converte-se em beleza em nossas práticas? Quando nossos textos conseguem provocar o pensamento do leitor e não justapor aliados e definir inimigos? Quando um argumento implica uma sofisticada atenção à pergunta? Esforço de quem pesquisa, de quem escreve, de quem estende suas inquietações para leitores e estudantes de todo tipo.

Na academia, por vezes, convertemos as palavras e os conceitos em filiações ideológicas. Assim, palavras morrem, desaparecem, e outras viram monumentos, fósseis, e há ainda outras que são pronunciadas para pensar simplesmente. Outras são impedidas de ser pronunciadas. Se nesses sistemas a palavra permaneceu capturada pelos conceitos/filiações, Nietzsche quer lembrar do canto, da música, da arte, do desejo, da poesia que seduz a palavra para criar outras cenas e outros espaços de expressão da vida.

A LIÇÃO DOS ARTISTAS

Afinal, o que podemos aprender com os artistas? Devemos ser gratos a eles. Nos aforismos 78 e 299 de *Gaia Ciência*, Nietzsche anuncia a lição dos artistas. Com eles aprendemos a nos colocar em cena, para à distância vermos o que fora do palco não percebemos.

Assim, a dimensão estética e formativa implica em colocar-se no palco, colocar-se em cena, assistir o “dentro” de fora para então perceber o que fica exposto enquanto nos reconhecemos. Afinal, quando conseguimos nos ver nessa condição de crentes, convictos, excessivamente fiéis? Quando nos confundimos com profetas e deixamos de ser educadores?

Ainda, contemplando a si mesmo no palco, não está em questão encontrar consolo para então fixar-se e habitar um lugar para toda a eternidade. Lembramos mais uma vez: o belo parece ter muitas moradas (LEMOS, 2007/8), é inquieto, irreverente, quando imobilizado perde em intensidade. Deixa de ser belo. Deslocar-se é uma condição da estética da docência e nesse caso recomenda-se um tanto de nomadismo. Recomenda-se o contato com muitas obras e pensadores. Assim, os artistas nos ensinaram muito, contudo, por vezes precisamos ainda ultrapassá-los. *Tornar-se o que se é* implica criar para si outros tantos personagens e colocar em cena sempre de novo nossa indagação pela vida. O belo tem muitas moradas, será preciso aprender a viver sem consolo e sem eternidade, ainda que sempre buscando proteção.

A formação humana parece ser a própria expressão desse devir constante de moradas do belo. Talvez ainda mais uma autoformação. Afinal, sempre que cansamos de algum tipo de beleza e passamos a desejar outra não confirmamos as travessias formativas com sabor e performance estética? Isso se dá por detalhes mínimos, por exemplo: outros textos, outros comentadores, a escrita de outros ensaios, novas perguntas, suspeição de algumas respostas, estranhamento do que era familiar. Outro plano, outra ementa, outros estudantes.

O diálogo de Hípias apresentou tantas possibilidades; como poderíamos sossegar em uma só morada? Nesses termos, subordinar a educação de imediato a uma filiação/crença seria reduzir a dimensão da beleza e empobrecer a experiência pedagógica da formação.

Aprendemos com Nietzsche que dispomos sempre de meios para tornar as coisas belas, atraentes, ainda que não sejam. Nesse espaço nasce o artista. Esse movimento criativo não está apenas materializado por objetos extraordinários, por períodos clássicos, mas

está também nos corpos vivos, capazes de fazer coisas muito singelas no cotidiano de nossas vidas. Aprender com o artista? O que significa isso? Saber olhar, talvez. Afastar-se, olhar de fora, elaborar novas perguntas. Talvez, ainda, recortar, escolher, encobrir o que não precisaria aparecer, “contemplar por um vidro colorido”. No aforismo já referido, Nietzsche ainda sugere que aprender com os artistas significa dotar as coisas de pele e superfície que não seja transparente. Podemos, diz ele, ir além dos artistas, já que eles param quando a arte aparece; já nós, depois da invenção, precisamos praticá-la em função de uma vontade de formação que sempre se renova mas se faz no tempo, na história de efetivas vivências. O espírito empobrece quando não conseguimos mais ver, pensar, ler e escrever.

Nesse caminho, Nietzsche sugere a necessidade de crítica, uma crítica ampla e irrestrita. Uma avaliação que não cria a imobilidade, mas ao “fazer, deixa de lado” (aforismo 304 de *Gaia Ciência*. NIETZSCHE, 2001a). Deixar de lado o que não deve continuar em nossa travessia, sem pestanejar. Tarefa árdua, uma vez que fomos educados para tudo acumular. Acumulamos experiência pedagógica ao longo dos anos e queremos carregar sempre tudo junto; será preciso desfazer-se de algo para dar lugar a novas experiências.

Aqui não está em questão uma exclusão por via do ideológico, mas em função do pedagógico, afinal: o que está impedindo o prosseguir para ver e pensar? Significa despedir-se do que nos trava, do que nos impede de viajar e sonhar. Nietzsche tem apreço por um tipo específico de conduta, aquela que impele a fazer e refazer tantas vezes, sonhar à noite em como fazer melhor a ponto de ter a medida de si mesmo, e não de uma moral que recomenda o mesmo para todos e sugere evitar o fazer perigoso. A despedida é própria de quem está vivo, ela vem daqueles que fazem, que agem. Quem vive despede-se de coisas, tal, como diz Nietzsche, as folhas amareladas se despedem da árvore para que outras, novas e verdes possam aparecer. Deixar de lado é não importar-se com o que os outros podem entender disso. Nosso fazer em parte determina o que deixamos de lado. A qualidade de nossa ação é também um indicativo da fecundidade da escolha e da definição do que fica fora, do lado, e não ocupa mais a centralidade de nossa preocupação. Diz

Nietzsche - *assim eu gosto*. A crítica tem esse tom, ela enxerga o que fazer, o que ainda pensar, e deve deixar outras tantas para trás. Quando a avaliação ocorre, não é o empobrecimento de si que fica delineado, mas a capacidade de fazer. Nesse contorno, ação como atitude estética. A docência como capacidade de fazer e também deixar de lado certas práticas, sem receios quanto aos julgamentos.

A LINGUAGEM COMO ARTE – outra morada para o belo

A linguagem está enferma (GUERVÓS, 2011). Segundo o autor, a enfermidade vem de sua fadiga, de sua incapacidade de ser criativa e conectar-se com a natureza. A linguagem passou a funcionar como uma máquina para dizer das coisas o que já se espera dela. A dimensão estética da linguagem está em perigo. Que outra ação será necessária para que a linguagem possa fazer nascer outras palavras e outros textos? O que deixar de lado?

Em que medida nossos textos poderiam ter o tom do diálogo de Hípias? Ser menos prescritivos, descritivos, fiéis a uma morada, para pôr em movimento as múltiplas faces do belo com outros nomes estabelecidos por outras disputas?

Uma linguagem estética vinculada ao real,

[...] é capaz de conferir à existência real uma expressão adequada em um modo justificado, e que, por isso, o problema não está na existência, mas em sua justificação, quer dizer, em sua apresentação lingüística e figurativa. Nos fragmentos póstumos, encontramos, sobretudo, essa aproximação entre produção da linguagem e processo artístico, desde o momento em que Nietzsche considera a atitude e a "*condição estética*" como a verdadeira fonte da linguagem, como seu momento originário, na qual a força da vida transborda criativamente. Com isso, teria lugar a reconciliação do homem com a natureza (GUERVÓS, 2011, p. 168).

O real efetivo é a natureza nos convidando a nomear o mundo, exercício estético, quando o que fazemos é considerar o que

outros humanos já fizeram nessa direção para então continuar a grande conversação. Insistentemente, enfrentamos a ilusão e a aparência como atitudes precárias, que devem ser superadas. Indicariam pouco da capacidade humana, são preliminares, devem a sua existência à condição de fazer surgir um conceito. Segundo Nietzsche: não existe outra coisa que a aparência e nela está a experiência possível da verdade, isto é, sempre contingência e invenção. Penetrar a natureza de outra forma para chegar à essência é desprezar a vida em sua efetiva força e energia. Em alguma medida, o Nietzsche maduro, por meio do seu Zarathustra, faz esse exercício, toma outras palavras, cria outro texto para entrar em cena com outras máscaras e metáforas. E nós, educadores? Como nos renovamos?

Vejamos a crítica que ele mesmo faz ao seu primeiro livro (sua primeira morada) ao perceber, na maturidade, que enfrentou a racionalidade socrática da forma menos adequada, ou seja, por meio de argumentos e conceitos. Em algum momento, diz Nietzsche (2007, p. 14): “é pena que eu não me achesse a dizer como poeta aquilo que tinha a dizer...”. A arte defendida e destacada em *O Nascimento da tragédia* privilegiou Wagner e Schopenhauer. Foram a expressão da fase nietzschiana, consideradas como a metafísica do artista, que pretendeu enfrentar a racionalidade socrática com a mesma medida, fracassando em sua crítica. Serviu-se de uma linguagem comum para tentar fazer algo incomum. Teria sido necessário outra linguagem, outras palavras, outra beleza. Mais do que isto, na maturidade Nietzsche já não suportará a resignação presente em Schopenhauer e muito menos os excessos de Wagner convertidos em vontade de poder político.

Nietzsche pensava ter tocado dois belos modelos de arte, mas percebe que precisa percorrer ainda outros caminhos para reencontrar a arte pré-socrática, a musicalidade e a tragicidade dionisíaca que quer muito mais da vida que sua suposta negação. Além disto, Nietzsche percebeu que também “fabulou” a exemplo dos modernos, quando achou ter visto na manifestação da música alemã uma expressão quase análoga à arte grega. A força de um Reich ficou despercebida, um império ficou invisível, mas por fim revelou-se como impedimento da cultura. O que via e lhe encantava, diz Nietzsche, “era a menos grega de todas as formas possíveis de

arte" (2007, p. 19), o que me exigiu outro rumo, sem contudo abandonar a arte. Afinal, que outra música e outra palavra podem expressar um "jeito trágico de ser" (SILVA, 2011, p. 107)? Que outra estética é possível desde que a vida e a natureza possam temperar e fermentar o que por fim aparece?

Na crítica que faz da sua primeira obra, Nietzsche já tem a experiência de Zarathustra em mãos, desejando anunciar com o novo livro a possibilidade de outra palavra, outra música e outra estética. Assim, a estética de Nietzsche nasce da vida, está baseada na afirmação de que a vida pode nos satisfazer pela sua própria condição. Para existir, precisa de outro estilo, outra linguagem, outra experiência. O estético nasce de uma força, de uma vontade de potência que deseja afirmar a vida para reinventá-la sempre que necessário. Quando criticou "o jeito racional de ser" (SILVA, 2011, p. 107) n' *O Nascimento da tragédia*, Nietzsche, segundo Machado (1994, p. 140), produz uma crítica da morte do trágico pelo saber racional ainda por meio da lógica e do argumento. Assim: "que validade poderá ter uma crítica da razão feita a partir da razão?" (MACHADO, 1994, p. 140).

Qual nossa crítica sobre a formação em nossas instituições? Utilizamos ferramentas incomuns para realizar essa leitura? Silva (2011), em seu texto, aponta que criticamos a escola quando é rigorosa com seu conteúdo, pois o prazer invadiu o espaço da educação. Esquecemos que a beleza e o prazer vêm depois do rigoroso contato com textos, conteúdos, ensaios de escrita. Parece que queremos tudo antecipadamente e portanto criticamos a escola nomeada tradicional.

O QUE NÓS EDUCADORES, DESEJAMOS, QUEREMOS RECUSAR E SOMOS CAPAZES DE INVENTAR?

Certamente, não caberia tomar Nietzsche como modelo, mas colocar-se ao lado para continuar pensando com ele e com suas ferramentas que ainda hoje parecem ter função. Como diz Silva (2011), nosso mundo pedagógico é excessivamente otimista e ajustado ao império das vontades políticas. O jeito racional de ser, em

termos educacionais, sempre produziu mais aderência do que recusas, mais ajustes do que invenções, mais resignação do que duelos.

Como inventar outro canto e outra linguagem para a educação? Também nós, quando ainda capturados pelas lógicas das tendências pedagógicas, acabamos por querer denunciar o arcaico em educação por meio de uma lógica que apenas se reveste de outra roupagem para então afirmar o que não é conservador e sim progressista. Parecemos, como Nietzsche, estar diante de uma encruzilhada. Será que já nos demos conta disto ou ainda continuamos a falar compulsivamente sobre os desvios da educação e a indicação do que seria o caminho emancipado? Não teríamos nós também esquecido o “jeito trágico de ser”, de ser educador?

A dimensão trágica da educação é a própria dimensão estética, pois compreende a complexidade da vida, reconhece o sofrimento, a turbulência, o inaudito, mas sabe que ele vem da vida que se mostra em abundância e busca na arte uma expressão dessa energia para ser vivida afirmativamente e não silenciada pelos ajustes e convenções sociais, escolhendo lados de luta. Nosso foco, segundo Nietzsche, será sempre a disputa, entre muitas possibilidades, que não se petrificam em algum lugar, mas que estão sempre em movimento, exigindo nosso deslocamento no pensar.

Penso que os educadores estão desejando aproximar-se desse “jeito trágico-estético de ser”, parecem saturados das palavras comuns, das categorias científicas da Pedagogia e dos modelos usuais e consoladores da prática. Têm nas mãos e no espírito o terrível e o problemático da educação, desejam enfrentar essa complexidade para cavar espaços para a invenção. A invenção que não rejeita a tradição, mas talvez possa de fato escavar o terreno para aquilo que acabou sendo dispensado exatamente por ser dito como tradicional. Voltar a pensar sobre o conceito de *areté*, que não é do tamanho de uma receita pedagógica, mas implica a coragem de um sujeito que reconhece de novo sua “vulcanidade” (SILVA, 2011, p. 115) instintiva para criar. A mais elevada *areté* é aquela que é capaz de “fazer sua a beleza” (JAEGER, 2001, p. 35). Para os gregos, aspirar à beleza significa não desperdiçar energia, mas concentrá-la no que de melhor poderá surgir de nós mesmos. Esta determinação parece não

ser muito comum, apresenta-se de uma forma rara e singular. O espírito de guerra, a destreza do uso das ferramentas e das armas exigem perseverança e coragem. Infelizmente, nossas guerras estão sendo delineadas unicamente pelas demandas coletivas, que ficam legitimadas, pois representam a maioria. A maioria não é condição suficiente para produzir beleza, existe algo de singular na beleza.

Existirá nos projetos pedagógicos das instituições educativas uma dimensão estética que permite existir a singularidade? Ou tem sido um documento que empenha-se em igualar professores? A escola nua, que vive a adversidade, não está morta e tem lutado. O contato com professores tem mostrado isto, não fomos todos ainda consumidos pela subserviência e ainda pelejamos por aí. Talvez a luta possa ainda apropriar-se mais de uma dimensão estética. Enfrentar a cultura da facilitação, que como nos tempos de Nietzsche parece ser também uma cultura decadente, exige um excesso de força, uma plasticidade teórico-prática capaz de manobrar com os preceitos supostamente inquestionáveis. Talvez seja o caso de lembrar Nietzsche, quando afirma:

É preciso testar a si mesmo, dar provas de ser destinado à independência e ao mando; e é preciso fazê-lo no tempo justo. Não se deve fugir às provas, embora sejam porventura o jogo mais perigoso que se possa jogar, e, em última instância, provas de que nós mesmos somos as testemunhas e os únicos juízes. Não se prender a uma pessoa: seja ela a mais querida – toda pessoa é uma prisão, e também um canto. Não se prender a uma pátria: seja ela a mais sofredora e necessitada – menos difícil é desatar de uma pátria vitoriosa o coração. Não se prender a uma compaixão: ainda que se dirija a homens superiores, cujo martírio e desamparo o acaso nos permitiu vislumbrar. Não se prender a uma ciência: ainda que nos tente com os mais preciosos achados, guardados especialmente para nós. Não se prender a seu próprio desligamento, ao voluptuoso abandono e afastamento do pássaro que ganha sempre mais altura, para ver mais e mais coisas abaixo de si: - o perigo daquele que voa. Não nos prendermos às próprias virtudes e nos tornarmos,

enquanto todo, vítimas de nossa particularidade, por exemplo, de nossa "hospitalidade": o perigo por excelência para as almas ricas e superiores, que tratam a si mesmas prodigamente, quase com indiferença, exercitando a liberalidade ao ponto de torná-lo um vício. É preciso saber preservar-se: a mais dura prova de independência (1992, p. 46).

Não cabe explicar e nem desdobrar em efeitos de linguagem o aforismo acima referido, ele parece ser uma expressão da própria dimensão estética nietzschiana. Reconhece nossa ambiguidade, os perigos que representamos para nós mesmos e faz uma cartografia das supostas armadilhas em que podemos cair e por isso nos quer lembrar as provas, provas de independência que significam não submeter-se a tantas coisas. Nem mesmo ao nosso possível encantamento de nós mesmos, quando já nos entendemos plenamente livres e formados. Não se prender implica preservar-se. Isto parece ter relação com nossas investidas anteriores: não prender-se a uma pedagogia, não batizar nossa prática com nomes consagrados, significa preservar-se do terreno antiartístico, decadente, que nos quer ver recitador de cantos alheios, fazendo prescrições pedagógicas a partir de palavras ditas adequadas, mais claras, mais justas e lógicas.

A fábula do mundo descrita por palavras quer ser o reduto verdadeiro e acabou matando até o mundo real. O excesso de moral, de prescrição, aniquila a vida. Mas a vida exige acréscimo de energia, expansão, alargamento, extensão. Impedir esta pulsão significa impedir o mais refinado estado de formação humana. Nesse cenário, a pressa, a simplificação e a banalização não têm lugar. O ato criativo é escasso porque somos excessivamente adequados, ajustados a nosso tempo. Nosso ajustamento é incompatível com a força e as manobras de quem supera seu tempo para criar. Neste cenário de expansão, existe lugar para uma formação capaz de fazer acontecer com plasticidade formas pedagógicas que promovam o pensar.

Para Nietzsche, a educação está longe mesmo do processo de instrução, informação, não é nem mesmo uma ideia de aprendizagem em termos convencionais, de fato tem compromisso com a cultura,

com a afirmação da vida e com a dimensão trágica que ela carrega consigo.

Fogel (2012), em seu texto *Homem, realidade e Interpretação*, indaga: para que serve, para que presta a vida? Pode ser boa para o homem tornar-se homem. Esse *tornar-se o que se é* implica fazer da vida uma obra de arte. Essa tarefa não combina com obrigações, mas com a necessidade de quem deseja viver efetivamente. A condição de vida não poderá ser a condição de morte, como nos anuncia Silva (2016).

Nesse horizonte da cultura, segundo Fogel, existe uma preparação constituída de “espera e de escuta”. A possibilidade de formação então começa como espera e escuta e por fim ainda necessita do silêncio para colocar em movimento toda nossa potência e vontade. Se algo pensa em nós, e isso significa todo nosso corpo, toda nossa natureza, o que nos cabe é não reprimir essa vontade de expansão e deixar que acontecimentos nos tomem, nos tombem e nos façam viver. Em particular na academia, procuramos fazer acontecer expansão, cruzando leituras, tecendo fios entre clássicos e comentadores para, em alguma medida, fazer uma experiência estética que em aula pode significar alargar horizontes para deixar habitar um *logos* mais inocente, artístico, corajoso e imprevisível em sua tarefa de pensar. Isso seria, talvez, aprender de fato a entrar em um diálogo para então fazer uma experiência pedagógica-filosófica.

REFERÊNCIAS

FOGEL, Gilvan. Homem, Realidade, interpretação. **Revista Ekstasis: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia**. v.1, n.1, 2012.

GUERVÓS, Luis Enrique de Santiago. Nos limites da linguagem: Nietzsche e a expressão vital da dança. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, v. 14, p. 83-103, 2011.

JAEGER, Werner. **Paidéia. A formação do Homem grego**. Trad. Artur M. Parreira, 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEMOS, Celso. A atualidade do diálogo. Hípias Maior de Platão.

Klós. n. 11-12, p. 93-142, 2007/8.

MACHADO, Roberto. Arte e Filosofia no "Zaratustra" de Nietzsche.

In: NOVAES, Adauto. (org.) **Artepensamento**. São Paulo:

Companhia das Letras, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Trad., notas e posfácio de

Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001a.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora**: reflexões sobre os preconceitos

morais. Trad., notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo:

Companhia das Letras, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e**

pessimismo. Trad., notas e posfácio de Jacob Guinsburg. São Paulo:

Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Para além de bem e mal**. São Paulo:

companhia das Letras, 1992.

SILVA, Sérgio Pereira da. Pedagogia do ressentimento: o otimismo

nas concepções e nas práticas de ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.92, n.230, p.107-125, jan./abr.2011.

SILVA, Vagner da. O vocabulário com o qual Nietzsche debate a

possibilidade da educação. **Philósofos**, Goiânia, v.21, n.2, p. 279-

314, jul./dez 2016.

STEINER, George. **Lições dos mestres**. Rio de Janeiro/SP: Record,

2005.

VIESENTEINER, J. 'Aprender a ver, aprender a pensar, aprender a

falar e escrever': condições integrantes do conceito de Bildung no

Crepúsculo dos Ídolos de Nietzsche. In: DIEZ, Carmen Lucia. (Org.).

Instigar a pensar e a questionar: o sentido do ensino da filosofia. 1

ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2011, v. 1,13-35.

Submetido em: Agosto/ 2019.

Aceito em: Março/ 2020.

ELEIÇÃO PARA DIRETORES E DIRETORAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA – PARANÁ: ANÁLISE DA ESTRATÉGIA 19.2 DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Kelly Letícia da Silva Sakata¹
Elisângela Alves da Silva Scaff²

RESUMO

O presente texto objetiva analisar os processos de eleição de diretores e diretoras realizados no município de Ponta Grossa - PG no período de 2001 a 2017, com vistas a identificar as mudanças instauradas após a aprovação do Plano Municipal de Educação - PME/PG (2015-2025). Especial destaque é dado à estratégia 19.2, que trata da nomeação de diretores e diretoras de acordo com critérios de mérito e participação. Para tanto, foi desenvolvida pesquisa documental, tendo como referência o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), o Plano Municipal de Educação do município supracitado, bem como documentos oriundos do município após a aprovação do referido PME. A conclusão é que a estratégia 19.2 do PME/PG (2015-2025) efetivou-se no município em análise desde 2001, quando, em convênio com o Instituto Ayrton Senna, a Secretaria Municipal de Educação passou a exigir, dos candidatos à função de direção de escola, a frequência em um curso e submissão a processo avaliativo. Tal constatação leva a inquirir sobre o grau de influência desse Instituto, bem como de outras organizações do

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Centro - Oeste (UNICENTRO/IRATI/PR). Integrante do Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão em Educação e da Rede de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4176-0412>. E-mail: kelly.l.sakata@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integrante da Rede de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG) e do Núcleo de Políticas Educacionais (NUPE/ UFPR). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7682-0879>. E-mail: elisscaff@gmail.com

terceiro setor na definição de metas e estratégias dos planos educacionais no Brasil.

Palavras-chave: Planos de Educação. Gestão democrática. Política educacional.

ELECTION FOR PRINCIPALS IN MUNICIPAL SCHOOLS OF PONTA GROSSA – PARANÁ: ANALYSIS OF THE STRATEGY 19.2 OF THE MUNICIPAL EDUCATION PLAN

ABSTRACT

This work has as aim at analyzing the election processes for principals carried out in the municipality of Ponta Grossa - PG in the period from 2001 to 2017, in pursuance of identify changes established after the approval of the Municipal Education Plan - PME/PG (2015-2025). Special highlight is given to the strategy 19.2, which deals with the appointment of principals according to merit and participation criteria. Thereunto, a documental research was developed, based on the National Education Plan - NEP (2014-2024), the Municipal Education Plan of Ponta Grossa (PME - PG in Portuguese acronym), as well as documents from the municipality after the Municipal Education Plan already mentioned. The conclusion shows that the strategy 19.2 of the PME - PG (2015-2025) was effective in the municipality analyzed since 2001, when an agreement with Instituto Ayrton Senna and the Municipal Secretary of Education started to require attendance and assessment process from candidates to the principal position. Such findings lead to enquire on the influence degree of the Institute, as well as other organizations from the third sector on the definition of goals and strategies of educational plans in Brazil.

Keywords: Education Plan. Democratic management. Educational Policy.

ELECCIÓN PARA DIRECTORES Y DIRECTORAS DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE PONTA GROSSA – PARANÁ: ANÁLISIS DE LA ESTRATEGIA 19.2 DEL PLAN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN

RESUMEN

Este trabajo tiene el objetivo de analizar los procesos de elección de directores y directoras realizados en el municipio de Ponta Grossa - PG en el periodo de 2001 hasta 2017, para identificar los cambios instaurados después de la aprobación del Plan Municipal de Educación - PME/PG (2015-2025). Especial despegue se hace de la estrategia 19.2, que trata del nombramiento de directores y directoras de acuerdo con criterios de mérito y participación. Para ello, una investigación documental fue realizada, con referencia en el Plan Nacional de Educación - PNE (2014-2024), el Plan Municipal de Educación del municipio mencionado anteriormente, así como en documentos del municipio después de la aprobación del PME ya mencionado. La conclusión es que la estrategia 19.2 del PME/PG (2015-2025) se ha efectivado en el municipio analizado desde 2001, cuando un acuerdo entre el Instituto Ayrton Senna y la Secretaria Municipal de Educación empezó a exigir, de los candidatos a la función de dirección de escuela, frecuencia en un curso y sumisión a proceso evaluativo. Tal constatación lleva a preguntar sobre el grado de influencia de ese Instituto, así como de otras organizaciones del tercer sector en la definición de metas y estrategias de los planes educacionales en Brasil.

Palabras clave: Planes de Educación. Gestión democrática. Política educacional.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa os processos de eleição de diretores e diretoras realizados no município de Ponta Grossa (PG) no período de 2001 a 2017, com vistas a identificar as mudanças instauradas após a aprovação do Plano Municipal de Educação de Ponta Grossa, PR –

PME/PG (2015-2025). Um destaque especial foi dado à estratégia 19.2 no desenvolvimento do trabalho, pois ela trata da nomeação de diretores e diretoras de acordo com critérios de mérito e desempenho.

O Plano Municipal de Educação de Ponta Grossa (PME/PG 2015-2025) define, em sua estratégia 19.2, “Garantir no prazo de dois anos de vigência deste PME que a nomeação dos diretores e diretoras de escolas municipais e Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs sigam critérios técnicos, bem como a participação da comunidade escolar” (PONTA GROSSA, 2015). Esta estratégia refere-se ao movimento de efetivação da meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), no que diz respeito à gestão democrática:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

A referente meta está em consonância com os princípios estabelecidos pela Constituição Federal, art. 205, VI, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art. 3º, VIII e art. 14, a qual aponta o princípio da gestão democrática na esfera da educação pública. Todavia, implica um prazo de dois anos para sua efetivação *em todo o país*, até junho de 2016, conceituando a dita meta com a “definição de critérios que associem mérito e participação” (SOUZA, 2018, p. 69).

Considerando a necessidade de alinhamento dos planos estaduais e municipais de educação estabelecida no PNE (2014-2024), bem como a adequação do PME-PG (2015-2025), de forma a atender ao estabelecido no PNE supracitado, emerge a problemática central deste estudo: Há um alinhamento entre o PME-PG (2015-2025) e o PNE (2014-2024) no que se refere à meta 19? O que muda na forma de escolha dos dirigentes escolares após o PNE (2014-2024) e o PME/PG (2015-2025)? Quais ações foram desenvolvidas no âmbito educacional municipal de Ponta Grossa - PR para que a estratégia 19.2 do PME/PG (2015-2025) fosse efetivada?

Para concretizar a análise, uma pesquisa documental foi desenvolvida, com a utilização de decretos oriundos do município de Ponta Grossa e relatórios do 1º e do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE (2014-2024), para além do PNE (2014-2024) e do PME/PG (2015-2025).

Na primeira seção do texto em tela, foram analisados os aspectos históricos mais relevantes em relação à emergência dos Planos Nacionais de Educação no Brasil. Em seguida, a meta 19 do PNE (2014-2024) foi problematizada, discorrendo sobre o conceito de gestão democrática, o monitoramento realizado e as ferramentas para avaliação desta meta. Ao final, apresenta-se uma análise específica sobre a estratégia 19.2 do município de Ponta Grossa - PR.

OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: Fragilidades

A trajetória de elaboração dos planos nacionais de educação no Brasil foi marcada por duros embates, especialmente advindos do contexto político e econômico de cada momento histórico. Sob este prisma, a ideia de um PNE emergiu por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³, em 1932. Logo após, os pioneiros realizaram o diagnóstico da educação pública no Brasil e indicaram suas finalidades (BRASIL, 2014; SAVIANI, 2014; SCAFF, OLIVEIRA, LIMA, 2018). Todavia, o documento denominado Plano de Educação Nacional “[...] não chegou a ser aprovado e, com o advento do Estado Novo em novembro de 1937, caiu no esquecimento” (SAVIANI, 2014, p. 76).

O ideário de planejamento educacional ressurgiu em 1945, no bojo da abertura democrática, culminando com a proposta de PNE encaminhada pelo Conselho Federal de Educação ao Ministro da Educação, em 1962. Tal proposta, no entanto, não chegou a ser aprovada, considerando o turbulento cenário político nacional que

³ Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação (MENEZES; SANTOS, 2001).

resultou no golpe civil-militar de 1964. O período ditatorial instaurado desde então concentrou o planejamento nas “mãos da tecnocracia”, e retira-se a “vinculação constitucional do financiamento da educação pelo executivo federal” (SCAFF; OLIVEIRA; LIMA, 2018, p. 919).

Somente na década de 1980 a reabertura democrática brasileira reacendeu a discussão sobre o planejamento educacional, resultando na aprovação do primeiro PNE (2001-2011), por meio da Lei nº 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001). Todavia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996, ao estabelecer a exigência de elaboração do PNE, em articulação com os entes federados, não incluiu, entre os partícipes, membros da sociedade civil (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a tramitação do PNE (2001-2011) ocorreu mediante o embate entre dois projetos. Como analisam Scaff e Oliveira (2018, p. 143), um deles foi coordenado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), com ampla “participação da sociedade brasileira, por meio de dois Congressos Nacionais de Educação (CONED)⁴, e outro articulado pelo governo federal.

Resultou desse processo um plano considerado frágil, tanto pela forma como foi organizado, quanto pela falta de recursos financeiros para assegurar sua viabilidade (SAVIANI, 2014; SCAFF; OLIVEIRA, 2018). Embora houvesse diagnóstico e um grande número de metas, o veto por parte do presidente Fernando Henrique Cardoso, da meta que determinava o investimento público em educação de 7% do PIB, jogou por terra qualquer possibilidade de sua implementação, como analisa Pinto (2014).

Destaca-se, ainda, a pouca atenção dos governos que se seguiram, no que tange as ações que necessitariam ser

⁴ Os anos 1990 e a primeira década dos anos 2000 são marcados pela realização dos Congressos Nacionais de Educação - Coned, organizados por diversas entidades representativas do campo educacional, cujos temas abordaram o planejamento da educação nacional, direta ou indiretamente, no intuito de elaborar o PNE: I Coned, Belo Horizonte, 1996; II Coned, Belo Horizonte, 1997; III Coned, Porto Alegre, 1999; IV Coned, São Paulo, 2003; e V Coned, Recife, 2004. A segunda década dos anos 2000 até o momento é marcada pela realização de duas Conferências Nacionais de Educação, denominadas Conae, respectivamente em 2010 e 2014 (LAGARES; ALMEIDA; SANTOS, 2018).

desencadeadas para o atingimento das metas. A Lei que instituiu o PNE (2001-2011) determinou, no seu artigo 2º e 3º:

Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Para cumpri-la, de acordo com Ferreira e Fonseca (2011), o Ministério da Educação - MEC deveria ter desenvolvido uma estrutura capaz de atender essas indicações. No entanto, somente em dezembro de 2005 designou uma gerência denominada *Programa de Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes*, que realizou três seminários para a formação de técnicos e gestores das secretarias estaduais e municipais de educação. Portanto,

[...] no momento de expirar a vigência do PNE muitas de suas metas não foram alcançadas no âmbito da administração federal e dos governos estaduais e municipais e praticamente a metade dos municípios brasileiros conta com plano municipal de educação, o que atesta as críticas sobre o descumprimento do plano (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 77).

Considerado um plano pouco efetivo no sentido de consolidar uma política para a educação nacional, o PNE (2001-2011) foi substituído pelo atual PNE (2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Foi elaborado a partir da mobilização da sociedade civil brasileira, por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE-2010), coordenada pelo governo federal e marcada por tensões de ordem política e econômica. Assim, o PNE (2014-2024) emergiu por meio de

[...] amplo debate ocorrido nas diversas etapas da Conferência Nacional de Educação (CONAE) nos

anos de 2010 e 2014. Composto por diretrizes, metas e estratégias que abrangem todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, o PNE visa ampliar o acesso e a melhoria da qualidade da educação nacional com vistas a garantir os direitos constitucionalmente consagrados (SCAFF; OLIVEIRA, 2018, p. 144).

Para além do processo de elaboração, o PNE (2014-2024) se diferencia do PNE (2001-2011) também pela sua estrutura, pois apresenta apenas 20 metas, quando o plano anterior se desdobrava em 295. Todavia, esta diferença é considerada aparente por Saviani (2014), considerando que as 20 metas se desdobram em 170 estratégias, entendidas como submetas específicas.

Para além das estruturas diferentes, Saviani (2014) destaca a falta de diagnóstico, elemento de suma importância para o alcance das metas. “Isso porque o diagnóstico, enquanto caracterização da situação com seus limites e carências, fornece a base e a justificativa para o enunciado das metas que compõem o plano a ser executado” (SAVIANI, 2014, p. 84). Neste sentido, para o autor, o plano torna-se frágil.

Concordando com o autor supracitado, Sabia e Alaniz (2015, p. 46) apontam que, além

[...] da falta do diagnóstico, o PNE atual não traduz o conjunto das deliberações aprovadas pela Conferência Nacional de Educação (Conae/2010) [...], mas representou novamente um esforço coletivo dos educadores para deliberar um documento final que expressasse a educação brasileira que a sociedade deseja.

Em análise sobre o sentido de gestão democrática, especificamente a meta 19, Lino e Morgan (2018) indicam que o PNE (2014-2024) não incorporou as expectativas da sociedade manifestadas na CONAE, uma vez que contraria bastante os sentidos expostos e analisados na conferência. Tais sentidos foram construídos historicamente no âmbito das disputas no campo do planejamento educacional brasileiro, a exemplo da Conferência Nacional de Educação para Todos (1994) e das CONED (SOUZA, 2016). Essas

disputas permanecem no cenário da política educacional brasileira, manifestando-se no PNE aprovado em 2014.

Como consequência da aprovação do atual plano, os estados e municípios foram instados a elaborar e aprovar seus respectivos planos com metas articuladas às metas nacionais. De acordo com o Artigo 5º do plano, as instâncias responsáveis pelo monitoramento contínuo e avaliações periódicas são: o Ministério da Educação (MEC); a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; o Conselho Nacional de Educação (CNE); e o Fórum Nacional de Educação (FNE). O parágrafo 2º do mesmo Artigo 5º atribuiu, ao Inep, a responsabilidade de publicar estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas a cada 2 (dois) anos (BRASIL, 2014).

Para o desenvolvimento dos planos em âmbito Nacional, estaduais, municipais e do Distrito Federal, o MEC organizou o site denominado *Planejando a Próxima Década*, com orientações para a elaboração dos planos. O trabalho foi realizado com a contribuição do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2019).

Esse movimento de elaboração dos planos estaduais e municipais “[...] traz à cena o debate acerca do planejamento educacional, apontando avanços, limites e desafios a serem enfrentados pelos 26 estados, Distrito Federal e 5.570 municípios” (SCAFF; FONSECA, 2016, p. 15). Neste sentido, na próxima seção, tratamos da elaboração e monitoramento da meta 19 do PNE (2014-2024), referente à gestão democrática, no planejamento do município de Ponta Grossa (PR).

GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PNE (2014-2024): Meta 19

Especificamente em relação à meta 19 do PNE (2014-2024), que trata de assegurar as condições para a efetivação da gestão

democrática no prazo de 2 anos, merecem destaque as estratégias relacionadas ao provimento dos diretores e diretoras.

Estratégias:

19.1. Priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a *nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho*, bem como a participação da comunidade escolar;

[...]

19.8. *Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão* (BRASIL, 2014, grifo nosso).

De acordo com a problemática contemplada no presente artigo, a pesquisa ateu-se ao levantamento de dados referentes ao provimento de diretores e diretoras. Neste levantamento foram selecionados os seguintes documentos: Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: Biênio 2014-2016 (BRASIL, 2016); Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018 (BRASIL, 2019); e o Relatório final, intitulado *Estudo sobre forma de disponibilização de dados e indicadores municipais para monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação 2015/2025* (BRASIL, 2018).

O Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: Biênio 2014-2016 apresenta 4 indicadores para a meta 19: o 19A - percentual de diretores de escolas públicas que foram escolhidos para a ocupação do cargo por meio de critérios técnicos de mérito e desempenho e de consulta pública à comunidade escolar; o 19B - percentual de escolas públicas que contaram com a participação de profissionais da educação, pais e alunos na formulação dos projetos político-pedagógicos e na constituição do conselho escolar; o 19C - percentual de escolas públicas que recebem recursos financeiros dos

entes federados; e o 19D - condições em que os diretores exercem o cargo (BRASIL, 2016).

Já o *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018* apresenta 2 indicadores: 19A - o percentual de unidades federativas que selecionam diretores de escolas públicas da rede de ensino estadual por meio de eleições e critérios técnicos de mérito e desempenho; e 19B - o percentual de municípios que selecionam diretores de escolas públicas da rede de ensino municipal por meio de eleições e critérios técnicos de mérito e desempenho (BRASIL, 2019).

Observa-se, assim, que os indicadores se modificaram do primeiro para o segundo ciclo de monitoramento do PNE, atendo-se somente à seleção de diretores e diretoras como forma de monitoramento da meta 19. O Relatório final, intitulado *Estudo sobre a forma de disponibilização de dados e indicadores municipais para monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação 2015/2025*, indica como fator limitador para a obtenção de informações, quanto aos dados que compõem esses indicadores para o conjunto de municípios, a ausência da divulgação de dados relacionados ao indicador. Este fato ocorre, pois não há publicação dessas informações de forma consolidada (BRASIL, 2018).

No *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: Biênio 2014-2016*, os dados mostram diferentes processos adotados pelos entes federados para a ocupação do cargo de diretor escolar, prevalecendo a escolha por indicação, em que se sobressai o ente federativo municipal, com 59%. O processo misto de seleção e eleição para a ocupação do cargo de direção escolar só era adotado por 12,2% dos estabelecimentos de ensino em 2013 (BRASIL, 2016).

Observa-se que, em 2013, a rede federal apresentava 3,9% das escolas utilizando o processo misto de seleção e eleição; as redes estaduais, 21,6%; e as redes municipais, 6,6%. Conclui-se, de acordo com o referido relatório, que a escolha de diretores escolares ocorre de diferentes formas e envolve procedimentos diversos, predominando, em 2013, aqueles relacionados a algum tipo de indicação. Ainda, que o processo misto de seleção e eleição ocorre em apenas 12,2% das escolas, estando mais centralizado nas redes estaduais e nas localidades urbanas.

No *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2018*, constata-se que os resultados do indicador 19A são: a. 70% das unidades federativas (18 estados e o DF) realizam eleições e estabelecem critérios técnicos de mérito e desempenho na escolha de diretores das escolas estaduais; b. 85% das unidades da Federação (22 estados e o Distrito Federal) realizam eleições como uma das etapas do processo de escolha de diretor das escolas da rede estadual de ensino; c. Sete estados possuem mecanismos de avaliação do mandato do diretor eleito durante a sua gestão; e d. Em 20 estados e no Distrito Federal é permitida a reeleição de diretores das escolas da rede de ensino estadual.

Em relação aos resultados do indicador 19B, tem-se: a. 6% dos municípios realizam eleições e estabelecem critérios de mérito e desempenho na escolha dos diretores das escolas municipais; b. 16,6% dos municípios realizam eleições como uma das etapas de seleção de diretores das redes municipais; c. Há indicação de diretores das escolas públicas das redes municipais em 74% dos municípios; e d. A eleição como forma de seleção de gestores das escolas municipais apresenta os maiores percentuais de frequência entre municípios com mais de 100 mil habitantes.

Os dados apresentados pelos relatórios em análise indicam que os estados e o Distrito Federal têm avançado mais em direção ao cumprimento da meta 19. A realidade municipal, de maneira geral, está longe de alcançar a meta proposta, considerando a predominância das indicações aos cargos de diretores e diretoras escolares, que passa, de 59% das escolas no Relatório do 1º ciclo, para 74% no Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018.

ELEIÇÃO DE DIRETORES E DIRETORAS NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA: Estratégia 19.2

A forma de provimento de diretores e diretoras é um tema polêmico que se revela desafiador, na medida em que a literatura especializada na área aponta diferentes posicionamentos. No entanto, o movimento de escolha por meio da eleição, de forma

geral, tem sido associado a mecanismos de gestão democrática da educação, princípio garantido na Constituição Federal de 1988, que visa a oportunizar a participação dos envolvidos e da comunidade na escolha dos dirigentes escolares. Sob este prisma, nas duas últimas décadas,

[...] a realização de eleições como prática para definir o candidato a ocupar a função de diretor de escola, permitiu a realização de uma série de experiências, visando a qualidade nos serviços prestados à população. É evidente que apenas a realização de eleições não garante o processo de gestão das escolas com qualidade. Portanto, vários dispositivos foram criados visando definir os critérios que melhor atenderiam o determinado pela legislação, pautada pelos resultados obtidos no cotidiano das unidades escolares e que se referem ao perfil exigido (experiência e formação), ao período de gestão (incluindo o dispositivo da reeleição), realização de cursos e provas, apresentação de plano de trabalho, eleição propriamente dita, dentre outros (LUPORINI; MARTINIAK; MAROCHI, 2011, p. 215).

O Estado do Paraná, neste panorama, foi um dos primeiros que adotou a prática das eleições, especificamente no município de Ponta Grossa. Segundo Mello (2014), a primeira eleição para diretores ocorreu em 1986, regulamentada por meio do Decreto nº 439/86, sendo o período de mandato de dois anos. Poderiam votar os professores, os integrantes da equipe administrativa e serventes lotados no estabelecimento, podendo ser votados os professores pertencentes ao estabelecimento.

O mandato do diretor foi modificado para quatro anos pelo Decreto nº 681/2001, o qual indicava que poderiam se candidatar os professores integrantes do quadro próprio do magistério público municipal que possuíssem curso superior na área da Educação, ou estivessem cursando, e que não tivessem recebido penalidade. Poderiam votar: os professores; os integrantes da equipe técnico-administrativa e de apoio lotados no estabelecimento; os membros titulares da Associação de Pais e Mestres – APM; os pais ou

responsáveis por alunos menores de dezesseis anos e os alunos com idade com igual ou superior a dezesseis anos. O voto dos pais e dos alunos deveria representar, no mínimo, 60% de participação desse segmento (PONTA GROSSA, 2001).

Os estudos de Mello (2014; 2015) indicam que, para além dos itens ressaltados no decreto supracitado, os candidatos teriam que participar de um curso de gestão escolar, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), com duração de vinte horas e assiduidade de 100%, submetendo-se a processo avaliativo referente ao referido curso, com aproveitamento de 70%. Tais critérios, embora não apareçam no Decreto nº 681/2001, são identificados nas pesquisas desenvolvidas por Mello (2014; 2015).

Também a partir de 2001, a SME de Ponta Grossa assinou convênio com o Instituto Ayrton Senna (IAS), aderindo ao *Programa Gestão Nota 10*. Em uma busca específica sobre essas orientações, no que se refere ao PNE e o PME-PG, o Relatório de 2012 do IAS indica que “o programa Gestão Nota 10 oferece capacitação e ferramentas gerenciais aos diretores de escola e equipes de secretaria de educação. Trabalha com indicadores e estabelece metas a serem cumpridas” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012, p. 01), não especificando quais seriam estas metas.

Adrião e Peroni (2011, p. 48) esclarecem que “o programa Gestão Nota 10 foi adotado como política pública, a partir de convênios firmados por 35 municípios em 22 estados da Federação”. Segundo as autoras, todos esses municípios introduziram alterações nos critérios adotados para a escolha dos dirigentes escolares, processo que descaracterizou os princípios de gestão democrática, mesmo naqueles municípios que realizavam eleições para diretor ou diretora. Isto porque o diretor eleito era obrigado a assumir um termo de compromisso previamente definido, em alguns casos, sofrendo sanções se não cumprisse as metas estabelecidas.

Em 2005, o Decreto nº 590 do município de Ponta Grossa estabeleceu que poderia se candidatar a diretor ou diretora aquele que obtivesse aproveitamento de 80% no curso, desde que tivesse 100% de assiduidade. Acrescentou, ainda, a necessidade de apresentação de um memorial e o plano de ação a ser desenvolvido em seu mandato, que passariam pela avaliação da SME. Ao final do

processo, ocorreria a consulta à comunidade através do voto, sendo considerada válida a eleição que tivesse a participação de 50% mais um dos representantes. Para além disto, cada família teria um representante para votar, podendo ser responsáveis ou familiares, que deveria se inscrever como votante para participar no dia da eleição (PONTA GROSSA, 2005).

Em 2008, a Lei nº 9835 aprovou o Plano Municipal de Educação – PME-PG (2008-2018). Nesta lei não houve meta específica sobre gestão democrática. Indica o lançamento da coleção *Desatando nós: desafios e inovações nas práticas gestoras das diretoras das unidades escolares* como decorrência do Prêmio Inovação em Gestão Educacional, concedido ao município de Ponta Grossa pelo MEC e Inep, pela excelência demonstrada na gestão da Secretaria Municipal de Educação referente ao provimento de gestores de 2005 (PONTA GROSSA, 2008).

Em 2015, por meio da Lei nº 12.213, instituiu-se o Plano Municipal de Educação – PME-PG (2015-2025). A meta 19 consiste na transcrição da meta 19 do PNE (2014-2024), e sua estratégia 19.2, objeto da presente pesquisa, visa a “garantir no prazo de dois anos de vigência deste PME que a nomeação dos diretores e diretoras de escolas municipais e CMEIs sigam critérios técnicos, bem como a participação da comunidade escolar” (PONTA GROSSA, 2015).

Entende-se que essa estratégia está em consonância com a estratégia 19.1 do PNE (2014-2024), a qual indica:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho e participação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Assim, após a aprovação do referido plano, o Decreto nº 13.506 de 2017 acrescentou as seguintes mudanças em relação à eleição de diretores e diretoras: a assiduidade no curso para gestores mudou de 100% para o mínimo de 90%; e o aproveitamento, de 80%

para, no mínimo, 70%. Estar no estágio probatório passou a constituir impeditivo para a candidatura, salvo se o candidato possuir, no mínimo, 05 anos de experiência comprovada na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano), e possuir curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. O Decreto anterior permitia que concorressem candidatos com curso de Licenciatura e pós-graduação em nível *stricto sensu* na área da educação (PONTA GROSSA, 2017).

Constata-se, portanto, que embora a eleição de diretores esteja estabelecida desde 1986, os critérios técnicos de mérito e desempenho, aliados à consulta pública à comunidade escolar, foram inseridos somente em 2001, ano em que a SME firmou convênio com o Instituto Ayrton Senna, aderindo ao Programa Gestão Nota 10. Observa-se, assim, que o alinhamento ao PNE, no que se refere à meta 19, nada acrescentou ao PME-PG, uma vez que tais critérios já haviam sido incorporados sob a indução de tal instituto, no início da década.

Tais constatações fazem emergir os seguintes questionamentos: Tendo como referência o conceito de *plano* como “uma atividade humana presente no cotidiano de todos os indivíduos, pela qual estes estabelecem objetivos a serem atingidos e formulam as estratégias de ação para alcançá-los” (SCAFF, 2007, p. 42), por que essa estratégia foi elaborada, se já havia sido efetivada 14 anos antes da proposição do PME/PG (2015-2025)? Por que não foi realizado um diagnóstico acerca da meta 19, para adequar a estratégia 19.2? Qual a influência do Instituto Ayrton Senna na elaboração e no monitoramento da meta 19 do PME/PG?

Na busca de respostas a essas questões, foi realizado um levantamento na página eletrônica do município de Ponta Grossa e nos Relatórios de Avaliação e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação (BRASIL, 2019). Porém, não foi encontrado nenhum documento referente ao acompanhamento da meta 19 no município em análise.

CONCLUSÃO

Este artigo almejou problematizar as ações que foram desenvolvidas no âmbito educacional municipal de Ponta Grossa - PR, para que a estratégia 19.2 do PME/PG (2015-2025) fosse efetivada. A partir das análises propostas, conclui-se que a estratégia 19.2 do plano supracitado foi efetivada pelo município quatorze anos antes de sua proposição, desde que o município aderiu ao Programa Escola Nota 10, do Instituto Ayrton Senna.

As normativas editadas após 2001, sobre a eleição de diretores, apresentam arranjos pontuais em relação à formação, realização de curso e avaliação destinados ao futuro candidato ao cargo de direção de escola. Inclui-se em tais arranjos o Plano Municipal de Educação de Ponta Grossa (PME-PG) que, ao estabelecer seu alinhamento com o PNE (2014-2024), não deixa de atender à prerrogativa estabelecida em 2001, sob a indução do Instituto Ayrton Senna. Isto leva a inquirir sobre o grau de influência desse Instituto e/ou outras organizações do Terceiro Setor⁵, na definição das metas e estratégias do PNE (2014-2024). Isto porque, como afirmaram Lino e Morgan (2018), o sentido de gestão democrática, precipuamente a meta 19, não incorporou as expectativas da sociedade manifestadas na CONAE.

Tais constatações acenam para a complexidade do processo de elaboração de políticas, manifestada na correlação de forças entre grupos sociais de interesses diversos que, por vezes, se apropriam de um discurso progressista com vistas a resguardar valores altamente conservadores defendidos no âmbito da transferência da lógica empresarial para a educação pública.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a Gestão da educação pública: observações

⁵ Entende-se o Terceiro Setor como sociedade civil organizada não estatal, empresas que não visam lucro e são conhecidas como Organizações não governamentais. Em outras palavras, Fundações, Institutos ou Associações sem fins lucrativos.

sobre 10 estudos de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 45-53, jan.-jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/2522/1998/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação: biênio 2014-2016**. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**, 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725829. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=13 Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação em Movimento. Monitoramento e Avaliação dos Planos Subnacionais de Educação. **Relatório final:** Estudo sobre forma de disponibilização de dados e indicadores municipais para monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação – 2015/2025. Paraná, 2018. Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/publicacoes/itemlist/category/4-monitoramento-e-avaliacao>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 69-96, jan./jun. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315093220_O_planejamento_das_politicas_educativas_no_Brasil_e_seus_desafios_atuais_-_doi_1050072175-795X2011v29n1p69. Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório anual de resultados de 2012**. Disponível em:

<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relat%C3%B3rios-anuais/Relatorio-Institucional-2012.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

LAGARES, R.; ALMEIDA, G. Q. M.; SANTOS, J. S. Congressos e Conferências Nacionais de educação: espaços sociais democráticos de interlocução e planejamento. **Signos**, Lajeado, ano 39, n. 1, p. 126-149, 2018. Disponível em:

<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewFile/1610/1347>. Acesso em: 09 jan. 2020.

LINO, Lucília Augusta; MORGAN, Karine Vichiatt. Do documento final da Conae ao Plano Nacional de Educação: uma análise da meta 19. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 67-83, mar., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10784>. Acesso em 20 jan. 2020.

LUPORINI, Teresa Jussara; MARTINIAK, Vera Lúcia; MAROCHI, Zélia Maria Lopes. Eleição e formação de diretores de escolas municipais: a legislação e as práticas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 214-222, set.

2011. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art15_43.pdf.

Acesso em: 10 jan. 2020.

MELLO, Eloisa Helena. Gestão democrática: A participação em Conselho Escolar da cidade de Ponta Grossa. **Anais Educere**, XII Congresso de Educação 26 a 29 de out. de 2015. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=eloisa+helena+mello&area>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MELLO, Eloisa Helena. **Gestão democrática**: escolha de diretores em Ponta Grossa, políticas públicas e participação. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná, 2014. 158f. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1631>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbetes Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 04 jan. 2020.

PINTO, J. M. R. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 624-644, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jan. 2020.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 13.506**, de 25 de setembro de 2017. Dispõe sobre a eleição de Diretores das Unidades da Rede Municipal De Ensino. Ponta Grossa 2017. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/decreto/2017/1350/13506/decreto-n-13506-2017-dispoe-sobre-a-eleicao-de-diretores-das-unidades-da-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 590**, de 24 de novembro de 2005. Aprova o regulamento das eleições de diretores das escolas da rede municipal de ensino. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/decreto/2005/590/590-decreto-n-590-2005>.

grossa/decreto/2005/59/590/decreto-n-590-2005-aprova-o-regulamento-das-eleicoes-de-diretores-das-escolas-da-rede-municipal-de-ensino. Acesso em: 12 jan. 2020.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 681**, de 21 de dezembro de 2001. Regulamento das Eleições de Diretores das Escolas da Rede Municipal de Ensino. Ponta Grossa, 2001. Disponível em <http://leismunicipa.is/kmcsh> Acesso em: 22 de dez. 2019.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei municipal nº 12.213**, de 23 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025. Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2015/1222/12213/lei-ordinaria-n-12213-2015-institui-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-periodo-de-2015-a-2025>. Acesso em: 08 jan. 2020.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 9835**, de 30 de dezembro de 2008. Aprova o Plano Municipal de Educação. Ponta Grossa, 2008. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-ponta-grossa-pr>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SABIA, Claudia Pereira de Pádua; ALANIZ, Érika Porceli. Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2014): Limites, avanços e perspectivas. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v.1, n.1, p.35-63, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/RIPPMAR/article/view/5657>. Acesso em: 14 jan. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **Planejamento da educação e cooperação internacional**: uma análise dos programas Monhangara e Fundescola. 2007. 255 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; FONSECA, Marília. (Orgs.). **Gestão e planejamento da educação básica nos cenários nacional e internacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; OLIVEIRA, Marli dos Santos de. Planos decenais de educação: sistematização do monitoramento e avaliação nos cenários estadual e municipal **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 47, p. 141-162, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/1081/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; OLIVEIRA, Marli dos Santos de; LIMA, Simone Estigarribia de. O planejamento educacional frente às fragilidades da democracia brasileira. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 905-923, out./dez. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649255>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Meta 19 do PNE – Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. (Orgs.) **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em:

<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Políticas de democratização da gestão educacional no Brasil: experiência e expectativa com o novo plano nacional de educação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 111-128, set./dez. 2016. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3618>. Acesso em: 13 jan. 2020.

Submetido em: Março/ 2020.

Aceito em: Dezembro/ 2020.

SERVIÇOS DE PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA COMO ESPAÇO DE AÇÃO DO PEDAGOGO: EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES

Valdecir Soligo¹
Pamela Anibal Dill²

RESUMO

Este estudo é parte de pesquisa mais ampla, que aqui tem por objetivo apresentar os serviços de Proteção Social Básica sob um viés educativo, à medida que a relação da Pedagogia e da Assistência Social se estreita. Sob essa ótica, entende-se que os serviços socioassistenciais realizados no âmbito dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), cumprem, também, um papel educativo. Para a pesquisa, foi necessário delimitar dois caminhos que, aparentemente, não se encontrariam: o caminho da Pedagogia, analisando o conceito de Educação com a prerrogativa de educação que extrapola os muros da escola e o caminho da Assistência Social partindo de seu histórico e dos seus serviços, com foco na Proteção Social Básica. O ponto de encontro entre os dois nos permite afirmar a realização de educação em espaços diversos, que não somente o escolar, sendo aqui tratadas as experiências socioassistenciais como uma dessas possibilidades. As fontes utilizadas para a pesquisa compreendem as normas e as leis específicas da Assistência Social, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, além de revisão bibliográfica na área.

¹ Doutor em Educação pela UNISINOS. Professor Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel. Professor Adjunto do Curso de Pedagogia Unioeste Cascavel. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2618-009X>. E-mail : valdecir_soligo@yahoo.com.br

² Especialista em Psicopedagogia com Abordagem em Neurologia pela FAG – Campus de Toledo). Membro da Secretaria de Educação do Município de Toledo – PR. E-mail: pamelaanibaldill@hotmail.com

Palavras-chave: Pedagogo. Assistência Social. Educação Não Escolar.

BASIC SOCIAL PROTECTION SERVICES AS A SPACE FOR ACTION OF THE PEDAGOGO: EDUCATION BEYOND SCHOOL WALLS

ABSTRACT

This study is part of a broader research, which aims to present the services of Basic Social Protection under an educational bias, as the relationship between Pedagogy and Social Assistance narrows. From this perspective, it is understood that the social assistance services carried out within the framework of the Social Assistance Referral Centers (CRAS), also play an educational role. For the research, it was necessary to delimit two paths that, apparently, would not be found: the path of Pedagogy, analyzing the concept of Education with the prerogative of education that extrapolates the walls of the school and the path of Social Assistance from its historical and their services, focusing on Basic Social Protection. The meeting point between the two allows us to affirm the realization of education in diverse spaces, which not only the school, and here the socioassistential experiences are treated as one of these possibilities. The sources used for the research comprise the specific norms and laws of Social Assistance, the National Curricular Guidelines for the Pedagogy course, as well as bibliographic review in the area.

Keywords: Pedagogist. Social assistance. Non-School Education.

SERVICIOS DE PROTECCIÓN SOCIAL BÁSICA COMO ESPACIO DE ACCIÓN DEL PEDAGUEGO: EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LOS MUROS ESCOLARES

RESUMEN

Este estudio es parte de una investigación más amplia, que aquí tiene por objetivo presentar los servicios de Protección Social Básica bajo

un sesgo educativo, a medida que la relación de la Pedagogía y de la Asistencia Social se estrecha. En esta óptica, se entiende que los servicios socioasistenciales realizados en el ámbito de los Centros de Referencia de Asistencia Social (CRAS), cumplen también un papel educativo. Para la investigación, fue necesario delimitar dos caminos que, aparentemente, no se encontrarían: el camino de la Pedagogía, analizando el concepto de Educación con la prerrogativa de educación que extrapola los muros de la escuela y el camino de la Asistencia Social partiendo de su histórico y de los sus servicios, con foco en la Protección Social Básica. El punto de encuentro entre los dos nos permite afirmar la realización de educación en espacios diversos, que no sólo la escolar, siendo aquí tratadas las experiencias socioasistenciales como una de esas posibilidades. Las fuentes utilizadas para la investigación comprenden las normas y las leyes específicas de la Asistencia Social, las Directrices Curriculares Nacionales para el curso de Pedagogía, además de revisión bibliográfica en el área.

Palabras clave: Pedagogo. Asistencia Social. Educación no Escolar.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia compreende um campo de estudo amplo, reconhecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, Resolução nº 01/2006), como uma ciência que aborda aspectos educativos que ocorrem em diferentes espaços sociais, cabendo, portanto, ao curso propiciar a formação do profissional para o trabalho pedagógico que se realiza em espaços escolares e não escolares.

Na formação do pedagogo, portanto, há a prerrogativa de que este profissional possa atuar em espaços diversos, não restringindo à escola. Seu papel de agente de transformação social na área educacional amplia-se à outros campos educativos, sejam esses escolares ou não escolares.

Com base nisso, o estudo mostra uma relação possível entre a Pedagogia e a Assistência Social, à medida que em seus serviços há a possibilidade de inserção do pedagogo nas equipes de profissionais desse âmbito, conforme pontua a Resolução nº 17/2011 e, mais

adiante, a Resolução nº 09/2014, especifica acerca das funções do cargo de Educador Social, em que se identificam atividades com cunho social e educativo.

A pesquisa centrou-se nos serviços de Proteção Social Básica, ofertados nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), enquanto unidades da Assistência Social responsáveis pela prevenção, proteção e enfrentamento da vulnerabilidade social de indivíduos e famílias referenciadas, sendo o nosso foco o atendimento realizado à crianças e adolescentes. Aqui apresentamos parte de estudo mais amplo desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar (GPGE) vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Cascavel e ao Curso de Graduação em Pedagogia da mesma instituição. O texto em voga é parte de pesquisa que objetiva discutir o papel do Pedagogo na sociedade contemporânea e compunha os trabalhos do Colegiado de Pedagogia para análise e reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso. Na ocasião, os debates apontaram a necessidade de conhecer, debater e divulgar possíveis campos de atuação para os profissionais egressos dos cursos de graduação em Pedagogia.

O artigo está organizado em duas sessões. A primeira referente à apresentação e discussão sobre o conceito de Educação, a partir das DCNs do Curso de Pedagogia e de pesquisadores como Gohn (2006; 2010) e Libâneo (2002a, 2002b) e a segunda, abordando a Assistência Social, seu histórico e os serviços de Proteção Social ofertados no CRAS, onde se constata a existência de características de educação nesses espaços, inclusive através da Resolução nº 17/2011, que especifica acerca dos profissionais dos serviços da Assistência Social e aponta a possibilidade do pedagogo inserir-se como profissional da equipe.

O estudo da temática evidencia um campo de trabalho para o pedagogo, contribuindo para que a discussão seja ampliada, inclusive nos cursos de graduação em Pedagogia, assim como permitirá que as práticas realizadas no âmbito da Assistência Social sejam reavaliadas como práticas de caráter educativo que permitem a

inserção de um novo profissional em suas equipes de referência: o pedagogo.

O CURSO DE PEDAGOGIA E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO: para além da sala de aula

Segundo as DCNs do Curso de Pedagogia (Resolução nº 01/2006), a graduação prevê a formação para a educação que se realiza em espaço escolar e não escolar, sendo, portanto, possível a presença do pedagogo em outros campos de trabalho cuja função educativa esteja presente, como a sua inserção em hospitais e empresas, e outros campos de trabalho ainda em estudo.

Para aprofundar a discussão acerca das possibilidades de trabalho do pedagogo no campo da Assistência Social, nos propomos a abordar as diferentes modalidades de educação, partindo da defesa de que esta se opera não somente de maneira escolar, como também de forma extraescolar, nos detendo especificamente à Assistência Social como possibilidade de espaço em que também se realizam práticas educativas.

A discussão sobre a educação não escolar, de maneira a identificar a relação da Pedagogia com essa modalidade de educação, se faz necessária para compreender que a Pedagogia constitui-se num campo científico.

[...] do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (LIBÂNEO, 2002a, p. 30).

Nesse sentido, a Pedagogia é uma ciência que compreende o estudo da educação, em todas as suas modalidades. Constitui-se, assim, um conceito amplo, em que educação e escolarização não se confundem.

Sobre a reflexão acerca do conceito de Educação, referenciamos Libâneo (2002a), para o debate. Educação, de acordo com ele,

[...] é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2002a, p. 30).

Assim, a Educação é um processo que se realiza a todo o momento, é a responsável pela formação dos indivíduos que acontece por meio das influências que esse ser recebe socialmente. Nessa perspectiva, o ato educativo pode ser por meio formal, escolar, assim como por meio informal e não escolar.

O processo educativo é, portanto, amplo, não ocorre de uma única forma, em todo lugar e a todo o momento estamos recebendo ações educativas (do meio, das pessoas, de objetos), e essas ações se realizam de formas e com objetivos diversos.

Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicações, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não escolares. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e, também, na criação e elaboração de jogos e brinquedos (LIBÂNEO, 2002a, p.27).

De acordo com Libâneo (2002a), e Gohn (2006; 2010), há três modalidades de educação diferentes: educação formal, educação não formal e educação informal. Para delimitar as diferenças entre essas modalidades de educação, Gohn (2006), elenca suas principais características:

A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos

etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende 'no mundo da vida', via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (GOHN, 2006, p. 28).

Conforme estudos de Libâneo (2002a), a educação formal corresponde à prática educativa com objetivos pedagógicos institucionalizados e explícitos, organizados e estruturados sistematicamente, além de terem a particularidade de estarem regidos por normas, como acontece, por exemplo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a realização da prática escolar.

Nesse sentido, os objetivos da prática de educação formal dizem respeito ao ensino e à aprendizagem de conteúdos previamente planejados, sistematizados e normatizados (GOHN, 2010).

É importante o conhecimento de cada uma dessas modalidades, a fim de conhecer a especificidade de cada prática educativa e compreender que a Educação é um processo que ocorre em diversos espaços.

Quanto à educação não formal, Gohn (2006, p. 28), esclarece que

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

Sendo assim, a educação não formal compreende a formação do sujeito, em todas as suas dimensões, sem que esse processo ocorra pelo sistema escolar, mas em outros espaços formativos. Conforme Libâneo (2002a, p. 89), a educação não formal “compreende [...] atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas”, pois se realiza fora dos muros escolares, em instituições educativas diversas.

Apesar disso, difere-se da educação informal porque ocorre no interior de uma instituição, não escolar, nesse caso. A informal caracteriza-se como um “[...] processo contínuo de aquisição de conhecimentos e competências que não se localizam em nenhum quadro institucional” (LIBÂNEO, 2002a, p. 90).

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas (LIBÂNEO, 2002a, p. 31).

De acordo com o autor, por não haver objetivos preestabelecidos, seu processo educativo se realiza sem rigorosidade, mas também constitui-se numa prática educativa, entretanto, com características diferentes das modalidades de caráter intencional, como são a educação formal e a educação não formal.

A informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados. Os saberes adquiridos são absorvidos no processo de vivência e socialização pelos laços culturais e de origem dos indivíduos (GOHN, 2010, p. 18).

Após a apresentação de cada modalidade de educação, cabe a indagação: onde o pedagogo se encaixa? Quer dizer, então, que por não escaparmos da educação, o pedagogo deve estar em todo e

qualquer lugar educativo? Para reflexão acerca desses questionamentos, cabe a afirmação de Libâneo (2001): “[...] em todo lugar onde houver uma prática educativa *com caráter de intencionalidade*, há aí uma pedagogia” (p. 116, grifo nosso). Ou seja, o pedagogo é o profissional que atua com a educação que cumpre uma função delimitada e planejada, frente a uma prática educativa que tem estabelecida sua intencionalidade.

Assim, a Pedagogia caracteriza-se como a ciência que tem por finalidade compreender os aspectos educativos que se realizam em âmbitos escolares e extraescolares de modo geral. Com a compreensão de que a Pedagogia é a ciência que tem a prática educativa como objeto de estudo, e por essa prática se realizar em diferentes âmbitos, surge, nesse sentido, a percepção da necessidade do pedagogo também em diferentes espaços socioeducativos, que não somente a escola. Desse modo,

A Pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 30).

Reconhece-se a extrema importância do pedagogo escolar e do professor no processo de ensino-aprendizagem, especialmente o que se realiza no espaço formal. A escola é um local indispensável para a promoção da aprendizagem, sendo o lócus principal do pedagogo, contudo, o que se quer é reconhecer outros espaços, que não só a escola, como campo educativo e que, portanto, necessitam de um profissional habilitado na área. Defende-se, assim, a relevância do trabalho do pedagogo como um dos profissionais indispensáveis nesse processo educativo que se realiza de diversas formas e em diferentes espaços.

A formação do pedagogo para outros campos educativos é apontada nas DCNs do curso, contudo, a realidade do Brasil ainda deixa a desejar, com predominância dos cursos numa formação unilateral para atuação pedagógica em ambiente escolar. Isso

evidencia a frágil formação que tais profissionais têm recebido e contrapõe o que aponta a Resolução:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de *projetos e experiências educativas não-escolares*;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em *contextos escolares e não-escolares* (BRASIL; CNE, 2006, grifos nossos).

De acordo com as DCNs a atuação do pedagogo é possível em todos os espaços que requerem trabalho educativo, podendo, assim, acompanhar, coordenar, planejar, executar e avaliar atividades e experiências educativas de caráter não escolar (AQUINO; SARAIVA, 2011). Com isso, tem-se reconhecida a possibilidade de atuação deste profissional em outros campos educativos.

Ainda com base nas DCNs sobre a atuação do pedagogo em espaços não escolares, o Art. 5º, da Resolução nº 01/2006 afirma:

Art. 5º. O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

IV - *trabalhar, em espaços escolares e não-escolares*, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em *ambientes escolares e não escolares*;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas *experiências não escolares*; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental- ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (BRASIL; CNE, 2006, grifos nossos).

As DCNs para o curso de graduação em Pedagogia constituem importante avanço nesse sentido ao evidenciar a abrangência acerca das possibilidades de atuação desse profissional, reconhecendo outros espaços educativos como campos de atuação do pedagogo, no entanto, ainda não está clara a maneira como este profissional vai ser formado e quais os objetivos de sua atuação nesses diferentes espaços, nem a menção se há essa formação ampla no curso.

Ainda hoje se percebe currículos escassos no curso de Pedagogia, com nenhuma ou pouca discussão acerca dessa amplitude de trabalho, mesmo sabendo (ou não tão claramente) que poderá atuar em campos extraescolares.

Na Resolução que institui as Diretrizes para a Pedagogia, destaca-se a imprecisão sobre a identidade do curso e do profissional formado. Em nenhum momento há definição das diversas modalidades educativas possibilitadas ao pedagogo, nem acerca de sua formação para esses campos, ficando implícita a ideia de que o curso de Pedagogia dá conta dessa formação, o que sabemos não ser verdade. A Resolução não esclarece a definição conceitual da Pedagogia, ficando aparente sua incapacidade de elucidar a ciência da educação em todos os seus aspectos e modalidades.

Não é objetivo, desta pesquisa, aprofundar o debate sobre a questão, mas a reflexão é válida no sentido de permitir uma análise crítica da formação dos profissionais de Pedagogia.

O reconhecimento de outros espaços como campos educativos e de atuação do pedagogo já vem ocorrendo, como a possibilidade de atuar em instituições hospitalares. No caso da inserção em empresas, apesar de ainda não estar completamente definida, se percebe a aceitação do pedagogo na área de Desenvolvimento de Recursos Humanos, e o processo de desenvolvimento do que se conceitua como Pedagogia Empresarial. Além destes, têm-se discutido a inserção do profissional em meios de comunicação, agências de turismo, museus históricos, dentre outros, conforme apresenta Aquino e Saraiva (2011).

Dentre esses campos de trabalho em processo de definição e de discussão, encontra-se o campo da Assistência Social como local possível ao pedagogo.

[...] o pedagogo tem ampliado a sua intervenção na área da assistência social, junto às equipes e gestores, e na produção do diagnóstico social. Contribui no planejamento, na coordenação, orientação aos usuários sobre a forma de acesso aos benefícios, programas e projetos, bem como os encaminhamentos ao CRAS – Centro de Referência de Assistência Social, e acompanhamento de outras atividades (TISCOSKI; PANCERI, 2011, p. 2).

O número de pesquisas sobre essa temática vem crescendo à medida que se compreende que os serviços realizados na Assistência Social possuem caráter educativo, vale a pena esclarecer que há divergências sobre isso, no entanto, como prerrogativa da pesquisa, acredita-se na possibilidade de um trabalho educativo, de caráter não escolar, nesse espaço.

A ASSISTÊNCIA SOCIAL COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Para fundamentar a discussão a ser realizada a respeito dos serviços de Proteção Social e a sua relação com a Educação, é necessário, antes, abordar brevemente o processo histórico da Assistência Social de maneira a compreender o processo de

regulamentação, legalização e padronização de seus serviços em todo o país até a sua consolidação como um direito assegurado constitucionalmente.

De acordo com Marcílio (2011), a prática de abandono de crianças é comum desde o período colonial do Brasil. Muitas crianças eram abandonadas em calçadas, ruas ou praças, à mercê de doenças, perigos, fome e frio, resultando, quase que sempre, em óbito.

Até o início do século XX, no Brasil, não encontramos registros da existência de políticas sociais, o que havia eram os serviços prestados pela Igreja Católica através de instituições, como a Santa Casa de Misericórdia, que acolhiam crianças, órfãos, doentes e pobres por meio das chamadas Rodas dos Expostos. A intenção era evitar que as crianças fossem abandonadas em qualquer lugar, bem como diminuir o aborto, o infanticídio, a mortalidade infantil e o controle de natalidade na época, além de permitir o anonimato ao expositor do abandono e recolher donativos para a Igreja (SANTOS *et al*, 2011).

A política social no Brasil só tem início, de fato, na década de 1930 com o governo de Getúlio Vargas onde ressignifica a política e as relações sociais do país, regulamentando alguns de seus aspectos e considerando a questão social como um problema a ser resolvido pelo Estado. A intenção era que a organização de políticas sociais permitisse o desenvolvimento industrial do país.

A situação infanto-juvenil, entretanto, continuava a mesma: práticas clientelistas, internação de menores carentes, abandonados e infratores, impedindo que sua natureza de cunho assistencial se efetivasse (CARVALHO, 2008).

A mudança que se queria só veio a partir das décadas de 1980/90, período de redemocratização em que as discussões acerca de direitos sociais e de infância se fortalecem com os Movimentos Sociais e com a pressão internacional. Como primeira vitória alcançada tem-se a Constituição Federal de 1988 (CF/88), que, além de representar um marco importante na legislação do país, inseriu formalmente a doutrina de proteção integral defendida na Declaração dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU). Em seguida, tem-se o nascente Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), com ele os direitos das crianças e dos adolescentes passam a alcançar definitivamente uma base

legal, permitindo, ainda, a superação da visão assistencialista e caritativa dos programas de proteção social.

De acordo com a Constituição Federal de 1988:

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 46).

Mais do que incluir o direito de proteção integral na legislação, por meio desse artigo Família, Sociedade e Estado passam a ser as três instâncias imprescindíveis para a garantia de todos os direitos fundamentais à criança e ao adolescente. Nesse sentido, uma importante mudança ocorre: o Estado torna-se parte responsável na efetivação desses direitos mediante as políticas sociais de saúde, educação, habitação e assistência social, elencados como direitos sociais no artigo 6º da Constituição Federal. Assim o Estado fica obrigado a assegurar, ainda que legalmente, os direitos de proteção às crianças e aos adolescentes.

Foi somente após a consolidação da CF/88 e do ECA, de 1990, que crianças e adolescentes passaram a ser vistos perante a família, a sociedade e o Estado como sujeitos de direitos assegurados legalmente, inaugurando com isso a preocupação em elaborar, no país, um novo modelo de assistência à criança em situação de vulnerabilidade social. Ficando garantido o direito à Assistência Social a quem dela necessitar, defendido no artigo 203 da CF/88.

Além disso, com a Constituição e com o ECA as articulações frente à Assistência Social na tentativa de integrá-la aos direitos da seguridade social avançaram. A assistência social a partir de então passou a ser reconhecida como um direito social constitucional e tornou-se, junto com a saúde e a previdência social, um dos pilares do tripé que constitui a Seguridade Social, devendo prover proteção social básica ou especial à indivíduos e famílias.

No Art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente está determinado que as crianças e os adolescentes, considerados na faixa etária de 0 a 18 anos,

Art. 3º [...] gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, s/p).

Com as constantes críticas e denúncias às antigas formas de assistência da época, uma Assistência Social de caráter descentralizado começa a estruturar-se. Esse processo de descentralização foi conduzido pela Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), tendo início com a estadualização dos serviços de assistência social e, mais tarde, com a sua municipalização. Os resultados vieram com a aprovação da Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS (Lei nº 8.742/1993), com a criação do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e com a aprovação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), ambos em 2004, e da Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS), em 2005.

A LOAS permitiu a regulamentação dos artigos da Constituição que tratavam dos direitos referentes à Assistência Social e “[...] definiu os princípios, diretrizes, competências, gestão e o financiamento da Política de Assistência Social [...]” (SILVA, 2012, p. 30, grifos nossos), detalhando, desse modo, “O que é” a Assistência Social, além de consolidar um novo modelo de proteção social para o país e instituir como funções primordiais da Assistência Social:

I - a proteção social, que visa à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos, especialmente:

- a) a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- b) o amparo às crianças e aos adolescentes carentes;

- c) a promoção da integração ao mercado de trabalho;
 - d) a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; e
 - e) a garantia de 1 (um) salário-mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família;
- II - a vigilância socioassistencial, que visa a analisar territorialmente a capacidade protetiva das famílias e nela a ocorrência de vulnerabilidades, de ameaças, de vitimizações e danos;
- III - a defesa de direitos, que visa a garantir o pleno acesso aos direitos no conjunto das provisões socioassistenciais (BRASIL, 1993).

Impulsionados pelo ECA organizam-se, portanto, o Sistema de Garantia de Direitos e os Conselhos dos Direitos da Criança e dos Adolescentes, como o Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CONANDA), o Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CMDCA), Conselho Tutelar, e outros, em prol da proteção e da defesa de crianças e adolescentes.

A importância dos Conselhos de Direitos está por serem responsáveis em acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas pela política de Assistência Social, cabendo a eles possibilitar que crianças e adolescentes estejam a salvo de quaisquer violações e ameaças que coloquem seus direitos em risco (SANTOS *et al*, 2011), assegurando seus direitos constitucionais por meio de uma rede de proteção bem articulada entre todas as esferas do governo.

O Conselho Tutelar, as Unidades de Saúde, o Sistema Sócio-jurídico, o Ministério Público, a Escola, CRAS, CREAS, entre outros, precisam estar integrados e interligados, para que a totalidade das situações expostas [*de risco à criança e ao adolescente*] possa ser verificada por todos os agentes (PARANÁ, 2012, p. 30, grifo nosso).

Os serviços socioassistenciais estão organizados, conforme apresentado, em três elementos para o enfrentamento de toda

situação de risco que se dirija ao indivíduo: vigilância social, proteção social e defesa social e institucional, sendo aqui tratada apenas a Proteção Social.

Nestes termos,

[...] a proteção social da assistência social opera sob três situações: proteção às vulnerabilidades próprias ao ciclo de vida; proteção às fragilidades da convivência familiar; proteção à dignidade humana e combate às suas violações (SPOSATI, 2007, p. 450).

No trabalho realizado com a Proteção Social cabe esclarecer que a mesma está organizada em dois níveis de proteção: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial.

A Proteção Social Básica (PSB), destinada à prevenção de situações de risco, refere-se a um:

[...] conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social que visa a *prevenir* situações de vulnerabilidade e risco social por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários (BRASIL, 1993, grifo nosso).

Portanto, o trabalho da PSB consiste em atuar na prevenção de situações de risco que agravem a condição dos sujeitos, no que diz respeito à violação de seus direitos.

A Proteção Social Básica, assim,

Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos [...] (BRASIL, 2005, p. 33).

Enquanto a Proteção Social Básica atua na prevenção da situação de violência, a Proteção Social Especial atua no enfrentamento, na superação e na (re)construção dos vínculos familiares e comunitários de crianças, adolescentes, jovens e idosos e

suas famílias, cujos direitos foram violados. Os serviços de Proteção Social Especial não serão abordados, pois não se constituem objeto deste estudo, sendo aqui tratados apenas os serviços da Proteção Social Básica.

Os serviços de Proteção Social Básica são executados nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), que tem por finalidade a articulação e a realização de procedimentos, programas e projetos socioassistenciais de caráter básico às famílias.

Dentre os serviços que o CRAS executa estão o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), conforme especifica a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009).

O PAIF realiza ações de caráter não somente preventivo, mas também protetivo e proativo na perspectiva de não apenas apoiar as famílias que necessitam de maiores cuidados, mas também de fortalecer os vínculos familiares por meio de orientações a respeito da infância e da adolescência especialmente, além de colaborar no combate a todas as formas de violência nas relações familiares (BRASIL, 2009).

O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF consiste no trabalho social com famílias, de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida (BRASIL, 2009, p. 6).

Da mesma maneira que o PAIF o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos realiza o trabalho social com as famílias e os indivíduos (crianças, adolescentes ou idosos). Sua intervenção social realiza-se por meio de orientações com vistas a dar auxílio para que esses enfrentem a vulnerabilidade social a que estão expostos.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos articula-se ao trabalho do PAIF e realiza sua ação em grupos separados, com base na faixa etária dos usuários atendidos.

Conforme a Tipificação (BRASIL, 2009), o trabalho está organizado da seguinte forma: crianças até 6 anos; crianças e adolescentes com idades entre 6 e 15 anos; jovens de 15 a 17 anos e idosos.

Com as crianças, busca desenvolver atividades de convivência, estabelecimento e fortalecimento de vínculos e socialização centradas na *brincadeira*, com foco na garantia das seguranças de acolhida e convívio familiar e comunitário, por meio de *experiências lúdicas*, acesso a brinquedos favorecedores do desenvolvimento e da sociabilidade e momentos de brincadeiras fortalecedoras do convívio com familiares. Com as famílias, o serviço busca estabelecer discussões reflexivas, atividades direcionadas ao fortalecimento de vínculos e orientação sobre o *cuidado com a criança pequena* (BRASIL, 2009, p. 10, grifo nosso).

É possível identificar nesse documento um trabalho que se realiza com crianças pequenas que, inevitavelmente, exerce ações educativas que exigem o mínimo de conhecimento dessa faixa etária, podendo, nesse sentido, estar a figura do pedagogo inserida. O mesmo pode ser observado com as faixas etárias seguintes.

Com crianças e adolescentes com idades entre 6 e 15 anos, o trabalho realiza-se em prol do desenvolvimento do protagonismo e da autonomia destes, colocando como foco interesses, potencialidades e dificuldades próprios à essa faixa etária. Suas intervenções devem realizar-se por meio de experiências lúdicas, esportivas e culturais que permitam a interação, a aprendizagem, a sociabilidade e as diversas formas de expressão (BRASIL, 2009).

Ainda nos referindo à Tipificação (BRASIL, 2009), as atividades para os adolescentes e os jovens de 15 a 17 anos além de estarem baseadas no fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, o serviço prima por estimular o retorno ou a permanência desses adolescentes e jovens na escola, nesse sentido, trabalha com atividades que contribuam para a participação cidadã, para a convivência social e para o futuro ingresso no mundo do trabalho.

Há, ainda, o trabalho com os idosos, que tem a intenção de desenvolver atividades que estimulem o envelhecimento saudável, a autonomia e o fortalecimento de vínculos com a família e com a sociedade, com atividades de acordo com as características e as demandas próprias a esse ciclo da vida (BRASIL, 2009).

Na oferta desses serviços o CRAS conta com uma equipe mínima necessária para a execução de seus projetos e ações, compreendendo profissionais selecionados mediante concurso público e devidamente regulamentados pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS) e pela Resolução nº 17/2011.

De acordo com a Resolução nº 17/2011, que trata acerca dos profissionais de nível superior das equipes da Assistência Social:

Art. 1º Parágrafo Único. Compõem *obrigatoriamente* as equipes de referência:

I – da Proteção Social Básica:

Assistente Social;

Psicólogo.

II – da Proteção Social Especial de Média Complexidade:

Assistente Social;

Psicólogo;

Advogado.

III – da Proteção Social Especial de Alta Complexidade:

Assistente Social;

Psicólogo (BRASIL, 2011a, grifo nosso).

Conforme observado, os profissionais de composição obrigatória são o Assistente Social e o Psicólogo, devendo, no caso da Proteção Social de Média Complexidade, haver, também, um Advogado.

Há, ainda, outros profissionais de nível superior que podem integrar as equipes de referência na função de desenvolver atividades específicas e/ou de apoio à equipe técnica de referência, não sendo estes de composição obrigatória nos serviços:

Art. 2º § 3º São categorias profissionais de nível superior que, *preferencialmente*, poderão atender as especificidades dos serviços socioassistenciais:

Antropólogo;

Economista Doméstico;

Pedagogo;

Sociólogo;

Terapeuta ocupacional; e

Musicoterapeuta (BRASIL, 2011a, grifo nosso).

Conforme visto, a figura do pedagogo aparece, por mais de uma vez no documento, como um profissional que poderá compor a equipe, ainda que não sendo profissional obrigatório nos serviços de Assistência Social. Aqui cabe a crítica quanto a forma que o documento apresenta o Pedagogo, ao constar como uma possibilidade e não como uma necessidade na equipe, conduz a não incorporação deste profissional nas demandas da área, deixando descobertas as funções específicas, próprias da formação do pedagogo.

Apesar da NOB/SUAS e da NOB-RH/SUAS regulamentarem os requisitos para os profissionais que trabalham nas políticas de proteção social, muitos aspectos a esse respeito ainda não estão bem esclarecidos nos documentos, tais como o papel do pedagogo no CRAS. Ainda que o pedagogo não esteja posto como um profissional de composição obrigatória nas equipes de referência é mencionado pela legislação da Assistência, vislumbrando, assim, a possibilidade de seu ingresso, sem, contudo, especificar acerca das funções que realizaria. A ausência de especificações sobre o papel do pedagogo aponta para uma problemática, presente na ação dos profissionais do CRAS. Em parte, há o reconhecimento da necessidade do pedagogo na instituição, mas sem muita clareza quanto as atribuições diretas destes. Por outro lado o estudo indica que a ação do pedagogo na Assistência Social pode melhorar o atendimento às necessidades educacionais dos atendidos.

Ainda assim, o fato das normas que regularizam os serviços socioassistenciais apontarem o Pedagogo como uma possibilidade de profissional na equipe dos serviços, vem a confirmar com a defesa do CRAS como um campo possível à atuação profissional desse. Isso conduz a pesquisa à constatação de que este espaço oportuniza

experiências educativas e pedagógicas que podem (ou que deveriam) ser executadas por um profissional da área da educação, por assim dizer: o Pedagogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos aqui realizados constataram que a Assistência Social, mais especificamente as unidades denominadas de Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), é um dos campos de atuação do pedagogo que deve passar por processo de redefinição e reconhecimento político enquanto um campo de caráter social e educativo. Mais do que isso, ficou evidente não apenas a possibilidade, como a NOB-RH/SUAS (2011b), afirma, mas também a necessidade de inserção desse profissional nesse espaço.

Com base em revisão bibliográfica e análise documental percebe-se que há muita indefinição acerca da função do pedagogo na Assistência Social, por esta ainda não estar definida e nem reconhecida pelas normatizações da Assistência Social, que sequer mencionam as funções que ele poderia exercer nesse espaço. Tal indefinição se torna um problema considerável à medida que impede que ações com maior qualidade sejam realizadas. Os serviços que são realizados nessas unidades precisam ter uma característica unitária, de maneira que as funções destinadas a esses serviços sejam cumpridas de maneira satisfatória, visando a formação e o desenvolvimento dos indivíduos referenciados ao CRAS.

Nesse sentido, os estudos feitos na área têm mostrado que a necessidade do pedagogo nesse campo é iminente. Conforme contribuição de Cofferi e Nogaró (2010) o pedagogo, inserido no campo de educação não formal, mais especificamente no campo da Assistência Social, poderá oportunizar experiências que fortaleçam o elo familiar e comunitário fragilizados ou rompidos, que descubram novas potencialidades, além de adquirir o autoconhecimento e a autoestima necessários para a formação da identidade da criança e do adolescente, especialmente.

O pedagogo, nesse sentido, contribuiria, especialmente para a qualificação dos profissionais envolvidos na prática educativa que se realiza nesse espaço. Portanto, ainda que o pedagogo não possua

formação específica para os serviços do SUAS, possui formação pedagógica para toda ação educativa que se realiza em meio social. Ao considerar, então, o CRAS como um campo educativo reafirma-se a ideia do CRAS como um campo de atuação pedagógica.

Desse modo, a pesquisa demonstrou que a Pedagogia é relevante para contribuir na Assistência Social, levando conhecimento teórico e prático a respeito do processo educativo para esse campo, tanto quanto a Assistência Social é importante para a Pedagogia, permitindo que se torne um espaço de pesquisa e de prática para o graduando em Pedagogia, melhorando, assim, a formação que é dada nesse curso, especialmente a respeito de outras modalidades educativas permitidas ao profissional.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Soraia Lourenço de; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. O pedagogo e seus espaços de atuação nas Representações Sociais de egressos do Curso de Pedagogia. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 2, n. 2, p.246-268, jul. 2011. Disponível em: http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppg_eufv/article/viewFile/205/65 . Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília: 2009. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/publicacoes-para-impressao-em-grafica/tipificacao-nacional-de-servicos-socioassistenciais> . Acesso em: 20 maio 2014.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_15.09.2015/CON1988.pdf . Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). **Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004); Norma Operacional Básica/Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS)**. Brasília: 2005. Disponível em:

<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/cadernos/politica-nacional-de-assistencia-social-2013-pnas-2004-e-norma-operacional-basica-de-servico-social-2013-nobsuas> . Acesso em: 26 abr. 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS). **NOB-RH/SUAS**: Anotada e Comentada. Brasília, DF: MDS; SNAS, 2011b, 144 p. Disponível em:

http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/NOB-RH_SUAS_Anotada_Comentada.pdf . Acesso em: 26 abr. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). **Resolução nº 17, de 20 de junho de 2011**. Ratificar a equipe de referência definida pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS e Reconhecer as categorias profissionais de nível superior para atender as especificidades dos serviços socioassistenciais e das funções essenciais de gestão do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. 2011a. Disponível em:

<http://www.fas.curitiba.pr.gov.br/baixarMultimidia.aspx?idf=9076>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). **Resolução nº 09, de 15 de abril de 2014**. Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS. 2014. Disponível em:

http://www.assistenciasocial.al.gov.br/gestao-do-trabalho/CNAS_2014_-_009_-_15.04.2014-1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em: 20 Jul. 2015.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990 e retificado em 27 set.1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm . Acesso em: 17 jul. 2015.

BRASIL. Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Lei nº 8.742/1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 dez. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm . Acesso em: 20 maio 2014.

CARVALHO, Graziela Figueiredo de. **A assistência social no Brasil: Da caridade ao direito**. 2008. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11992/11992.PDF> . Acesso em: 20 abr. 2015.

COFFERRI, F. F. NOGARO, A. Competências do pedagogo como educador social - promovendo o desenvolvimento psicossocial do ser humano. **Perspectiva**, Erechim. v.34, n.128, p. 7-21, dez. 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n.50, p. 27-38, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: O que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002b. Cap. 2. p. 59-98.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 1. p. 11-58.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de *et al* (Org.). **História Social da Infância no Brasil.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-79.

PARANÁ. Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. **Risco e Violência: Risco, Violência e Acolhimento de crianças e adolescentes no Estatuto da Criança e do Adolescente.** Curitiba, PR: CONSIJ-PR; CIJ-PR, 2012. 76 f. Disponível em: <http://www.tjpr.jus.br/documents/116858/b66a2921-7dcd-4696-944b-c701b5b55f1b> . Acesso em: 18 jun. 2014.

SANTOS, Jeruzia Silva dos *et al.* Crianças e Adolescentes: Sujeitos de direitos e responsabilidade de quem?. **Cadernos de Graduação: Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju - SE, v. 13, n. 14, p.137-148, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.unit.br/Publica/2011.2/Humanas/CRIANÇASEADOLESCENTES-SUJEITOSDEDIREITOS.pdf> . Acesso em: 21 jun. 2014.

SILVA, Fernanda Cristina. **Assistência Social e Cultura Política: o processo de uma política em construção.**2012, 125f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SPOSATI, Aldaíza. Assistência Social: de ação individual a direito social. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, São Paulo, SP, n. 10, p.435-458, 2007. Semanal. Disponível em: http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-10/RBDC-10-435-Aldaiza_Sposati.pdf . Acesso em: 15 jun. 2014.

TISCOSKI, Maria Sônia Pacheco; PANCERI, Regina. **Atuação Educacional na área política da Assistência Social**. 2011 Trabalho de Conclusão de Curso (Aperfeiçoamento/ Especialização em Gestão Social de Políticas Públicas) - Universidade do Sul de Santa Catarina. 2011.

Submetido em: Março/ 2019.

Aceito em: Janeiro / 2020.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: O QUE OS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE CONFRESA SABEM SOBRE O ASSUNTO?

Mara Maria Dutra¹
Dalila Helena Silva²

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que surge na infância e que desencadeia sérias dificuldades para o processo de aprendizagem. Frente ao exposto objetivou-se por meio dessa pesquisa verificar se os professores de ciências que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, da cidade de Confresa (MT) conhecem o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e como realizam sua prática pedagógica com esses estudantes. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, ocorrida no primeiro semestre de 2017, de natureza básica com abordagem qualitativa. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de formulário entregue a oito professores de ciências, que atuam nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental das redes estaduais, municipal e particulares da cidade de Confresa (MT). Os resultados confirmam que os professores de ciências investigados demonstraram possuir conhecimento insipiente acerca do TDAH. Conhecimento que não é suficiente para terem certeza que estão lidando com um estudante com TDAH ou para questionarem a

¹ Mestra em Ciências Ambientais pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Professora Pedagoga do Departamento de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Barra do Garças. Pesquisadora do grupo de pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática no Baixo Araguaia (GPEnCiMa). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3944-9107>. E-mail: mara.dutra@bag.ifmt.edu.br

² Especialista em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Campus Confresa/MT. E-mail: dalilahistoria@gmail.com

respeito da saúde mental de estudantes e assim contribuir para o processo de tratamento e aprendizagem do mesmo. A percepção dos sintomas de TDAH por estes profissionais é limitada pela falta de conhecimento que vai além do senso comum. Assim, como proposta para amenizar esta problemática pretende-se em trabalhos futuros propiciar a capacitação sobre o TDAH como instrumento para que esses professores possam desenvolver uma conduta adequada objetivando o sucesso escolar desses estudantes.

Palavras-chave: TDAH. Professores de ciências. Inclusão.

ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER: WHAT DO CONFRESA'S SCIENCE TEACHERS KNOW ABOUT IT?

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a genetically caused neurobiological disorder that arises in childhood and triggers serious difficulties in the learning process. Therefore, this study aims to verify whether science teachers who work in the late years of Elementary Education in the city of Confresa (MT) are aware of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and how they perform their pedagogical practice with those students. This research is exploratory and descriptive, of a basic nature, from a qualitative approach, and was carried out in the first half of 2017. The research data were collected through a form provided to eight science teachers who work in the 8th and 9th years of state, municipal and private Elementary Education schools in the city of Confresa (MT). The results confirm that the investigated science teachers demonstrated incipient knowledge of ADHD. Such knowledge is not sufficient to ensure that they are dealing with an ADHD student or to question about the mental health of the student and thus be able to contribute towards the process of treatment and to learn from it. The perception of ADHD symptoms by these professionals is limited by the lack of knowledge that lies

beyond common sense. Thus, as a proposal to alleviate this problem, the intention is that future efforts be made to provide training on ADHD as a tool for teachers to develop an adequate attitude aimed at the success of these students.

Keywords: ADHD. Science teachers. Inclusion.

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD: ¿QUÉ SABEN LOS PROFESORES DE CIENCIAS DE CONFRESA AL RESPECTO?

RESUMEN

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno neurobiológico, de causas genéticas, que surge en la infancia y que desencadena serias dificultades para el proceso de aprendizaje. En vista de lo anterior, el objetivo de esta investigación fue verificar si los docentes de Ciencias que laboran en los últimos años de la escuela primaria en la ciudad de Confresa (MT) conocen el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y cómo realizan su práctica pedagógica con estos estudiantes. Se trata de una investigación exploratoria y descriptiva, realizada en el primer semestre de 2017, de carácter básico con enfoque cualitativo. Los datos de la investigación fueron recopilados mediante un formulario entregado a ocho profesores de Ciencias, que laboran en el octavo y noveno año de la educación primaria en escuelas estatales, municipales y privadas de la ciudad de Confresa (MT). Los resultados confirman que los profesores de Ciencias en estudio demostraron tener un conocimiento insipiente sobre el TDAH. Conocimientos que no son suficientes para asegurarlos de que se trata de un alumno con TDAH o para cuestionar la salud mental de los alumnos y así contribuir con el proceso de tratamiento y aprendizaje del mismo. La percepción de los síntomas del TDAH por parte de estos profesionales es limitado por el desconocimiento que va más allá

del sentido común. Así, como propuesta para paliar este problema se pretende en futuros trabajos proporcionar la formación en TDAH como instrumento para que estos docentes puedan desarrollar una conducta adecuada con miras al éxito escolar de estos estudiantes.

Palabras clave: TDAH. Profesores de Ciencias. Inclusión.

INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo a educação formal adquiriu grande importância sociocultural. No entanto, movimentos em prol da inclusão de estudantes com necessidades especiais em classes comuns de ensino, vêm provocando debates no meio escolar, principalmente a partir da última década do século XX.

Considerando esse quadro, percebe-se a necessidade de mudanças nas políticas públicas e nas práticas docentes, referente a estudantes com necessidades educativas especiais (NEE), dentre esses, estão os que apresentam disfunção de aprendizagem, como os casos de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (SILVA; DUTRA, 2016).

A questão problematizadora dessa pesquisa surgiu de indagações pessoais, da vontade de contribuir com a formação de professores que desconhecem o transtorno e por consequência, quem sabe, auxiliar no caminho para algum diagnóstico. A história que está por traz da vontade de conhecer o que os professores de ciências sabem sobre o transtorno, começa na formação inicial desta autora, licenciada em História, que desconhecia os transtornos mentais e suas implicações na aprendizagem de estudantes. Tal desconhecimento implicou significativamente em minha vida pessoal, quando o “problema” passou a estar dentro de casa, sou mãe de um filho com transtorno e tive dificuldades para identificar do que se tratava, por que meu filho tinha tanta dificuldade em aprender? Nunca fui orientada pela escola, que sempre reclamava de seu comportamento, a buscar ajuda de um profissional de saúde. Me deparei com o desconhecimento de professores e de profissionais de saúde, quando inicialmente busquei ajuda.

A escolha dos profissionais que trabalham com ciências derivou da necessidade de enquadramento deste artigo nesta temática, exigida pelo curso de pós-graduação em Ensino de Ciências do IFMT campus Confresa.

Para dar início às elucidações a respeito do TDAH é importante dizer que surge na infância, é considerado um transtorno neurobiológico e suas causas são genéticas. Apresenta como principal característica a falta de atenção, a hiperatividade e a impulsividade, isso acontece porque em regiões sinápticas do lobo frontal do cérebro ocorre uma baixa concentração de dopamina e/ou noradrenalina, que provoca sérias dificuldades durante o processo de aprendizagem (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE, 2016c).

De acordo com a Associação Brasileira de Déficit de Atenção de Hiperatividade (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE, 2016c), dificuldades de competência linguística, na capacidade expressiva e/ou controle motor fino ou grosso e nas habilidades organizacionais são alguns dos padrões de comportamento apresentados em pessoas com TDAH. Para Fernandes e Viana (2009), outro desafio referente à inclusão de estudantes com TDAH em classes comuns de ensino, diz respeito ao modo como a escola e seus educadores percebem esse estudante. Muitas vezes, o fato de percebê-lo como diferente prejudica o processo de inclusão.

Esse estudo se justifica por atender ao universo de inquietações de uma professora, que em sua formação acadêmica, não teve conhecimentos a respeito das patologias psiquiátricas e suas influências na aprendizagem dos estudantes, e que teve o desafio pessoal de ser mãe de uma criança com o transtorno. Desde muito cedo a inteligência e oralidade excepcionais do meu filho intrigava a todos, no entanto, em contraposição, ele apresentava dificuldade de concentração, de atenção e de motivação para com os estudos.

Este trabalho justifica-se também, por se tratar de uma das patologias psiquiátricas mais frequentes em estudantes. Estima-se que a cada 100 estudantes de três a sete, apresentem o transtorno. Assim surge o desejo de indagar: Estão os professores preparados profissionalmente, com conhecimentos necessários para minimizar a

situação do TDAH? De acordo com Beltrame, Silva e Saviski (2007), as instituições de ensino superior ainda apresentam lacunas nos cursos de formação de professores e uma dessas lacunas está relacionada à inclusão de pessoas com NEE, na qual se insere a questão do atendimento as pessoas com TDAH.

Nesse sentido, entende-se que os professores deveriam estar preparados para realizar uma prática pedagógica com estratégias que atendam a grande diversidade dos estudantes. E como dito anteriormente, também são necessárias alterações nas políticas públicas educacionais, visando oportunizar as escolas com condições (recursos humanos, materiais, infraestrutura, entre outros) de atendimento para que o processo de inclusão se efetive.

Diante do exposto, a presente pesquisa teve como objetivo verificar se os professores de ciências que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, na cidade de Confresa (MT), conhecem o TDAH e como realizam a prática pedagógica com esses estudantes. Para tanto, foram investigados oito professores que atuam na disciplina de ciências, nas escolas urbanas do município de Confresa (MT).

A fim de proporcionar um melhor entendimento, o estudo está estruturado da seguinte forma: primeiramente uma seção com o tema Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e sua relação com a inclusão, que apresenta um paralelo da atual situação de estudantes com TDAH e o que é preciso para que a inclusão ocorra; na sequência é apresentado o texto que aborda o TDAH e suas implicações no ensino de ciências tratando dos objetivos vislumbrados pelos profissionais desta área e as dificuldades geradas pelo transtorno. Depois dessa revisão bibliográfica, os materiais e métodos descrevem os percursos metodológicos da pesquisa, e na sequência são apresentados os resultados e discussões, e por fim, as considerações finais da pesquisa.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E SUA RELAÇÃO COM A INCLUSÃO

O TDAH é um transtorno que tem como data oficial de sua primeira descrição o ano de 1902, George Still, pediatra inglês,

apresentou casos de crianças com hiperatividade e outras alterações de comportamento. Desde então, várias pesquisas foram realizadas a fim de descobrir as áreas afetadas do cérebro, os padrões de comportamento para diagnóstico e o que ocorre com os neurotransmissores (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE, 2016d).

Segundo Silva (2010), o TDAH se caracteriza por três sintomas básicos: desatenção, impulsividade e hiperatividade física e mental. O autor afirma que esse transtorno:

Costuma se manifestar ainda na infância e em cerca de 70% dos casos o transtorno continua na vida adulta. Ele acomete ambos os sexos, independentemente do grau de escolaridade, situação socioeconômica ou nível cultural, o que pode resultar em sérios prejuízos na qualidade de vida das pessoas que o têm, caso não sejam diagnosticadas e orientadas precocemente (SILVA, 2010, p. 7).

Trata-se de um dos diagnósticos de distúrbios de comportamento mais comum para crianças em idade escolar. É considerado um transtorno específico de aprendizagem, responsável por casos de repetência e evasão escolar que chega a atingir, segundo estimativas médicas, de 3 a 7% das pessoas em idade escolar (SILVA, 2010).

Essa disfunção age de forma importante sob as várias habilidades cognitivas necessárias para o aprendizado (ABDA, 2016d). Segundo o Manual *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*³ IV (DSM IV, 2000 *apud* SILVA, 2010, p. 164), cada indivíduo combina os sintomas de forma diferenciada. Portanto, o TDAH pode ser dividido em três tipos: 1) com predomínio de sintomas de desatenção; 2) com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade e 3) com os três sintomas combinados.

Deste modo, há dificuldades para se realizar um diagnóstico precoce, geralmente são encaminhadas para tratamento casos que apresentam prejuízos nas áreas social, familiar e escolar. Outro fator

³ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV.

a se considerar são as dificuldades no aprendizado, que somadas aos preconceitos existentes no Brasil em relação aos transtornos e patologias mentais e a estrutura de nossa educação, dificultam a inclusão desses estudantes.

Esse fato corrobora a ideia de que quando se aborda o tema TDAH, nos deparamos com conceitos abrangentes como o de inclusão. Segundo Alves (2009, p. 15), incluir é:

Abranger, compreender, envolver, implicar, acrescentar e somar. Portanto, é necessário que se compreenda que qualquer educando pode ser incluído, pois devemos agregá-lo, somá-lo a qualquer outro indivíduo para que ambos cresçam.

Ainda segundo a autora supracitada, para que se possa incluir os estudantes com NEE, deve-se respeitar e querer desenvolver o indivíduo em todos os aspectos do processo de aprendizagem. Ela escreve que a inclusão no ambiente escolar deve ser necessariamente planejada e estruturada a partir de reflexões pedagógicas.

De acordo com Mantoan, Santos e Figueiredo (2011, p. 6), a inclusão escolar impõe uma escola em que todos os estudantes estejam inseridos sem quaisquer limitações em seu “direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas”.

Desta forma, o estudante com NEE precisa de apoio e ajuda, e não do julgamento dos que o cercam. Isso só reforça suas dificuldades. Para tal, a escola deve ser entendida como “o meio onde a criança retira recursos para atuar através das condutas educativas disponíveis a ele” (ALVES, 2009, p. 39). As interações sociais da família com a escola, da escola com o estudante, e do estudante com os ambientes em que vive são importantes na formação de sua personalidade.

Frente ao exposto, se faz necessário um trabalho conjunto entre a família, profissionais da educação e profissionais da saúde. A participação constante da família ajuda muito no progresso e no tratamento do estudante com NEE/TDAH, bem como na construção de sua cidadania.

Os estudantes com TDAH incluem-se no grupo dos estudantes com NEE e precisam ser incluídos no ambiente escolar. Porém, devido à invisibilidade de suas deficiências, tal fato não ocorre na abrangência que se necessita. Pessoas com o transtorno costumam apresentar dificuldades para estabelecer relações sociais, resolver problemas, obedecer e compreender regras, compreender ideias abstratas e realizar atividades cotidianas que envolvam o autocontrole.

A inserção do estudante com TDAH na convivência social da escola ocorre por meio da interação e do diálogo entre a família e os profissionais educacionais. No entanto, Alves (2009), avalia que há falta de preparo das escolas e dos educadores para incluir estudantes com necessidades específicas. A ausência de preparo das instituições de ensino pode ser indicada por uma sondagem física da maioria das escolas brasileiras, que não oferecem uma estrutura (física e de recursos humanos) adequada para promover a inclusão desses estudantes.

Para tratar de forma adequada o estudante com TDAH, assim como os demais estudantes com NEE, Alves (2009), afirma que se faz necessária uma equipe multiprofissional composta por profissionais de psicologia, o professor, o terapeuta ocupacional, o fonoaudiólogo, o professor de educação física e o psiquiatra. A ação conjunta desses profissionais contribui com o desenvolvimento de habilidades dos estudantes.

No entanto, Alves (2009, p. 37), observa que: “qualquer profissional tem a condição de realizar alguma coisa para incluir o indivíduo conforme sua capacidade, ritmo e função”. Assim, somos compelidos, pelo exercício de nossas funções educacionais, a fornecer subsídios que levem a autonomia do estudante com TDAH.

Segundo as Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica, a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e da amplitude da educação inclusiva implica em mudanças significativas. É preciso pensar no estudante e na origem de seu problema e não exigir dele um ajustamento. Cabe ao professor a função de encontrar estratégias que o levem a aprender (BRASIL, 2001).

Nessa mesma linha de pensamento, Libâneo (1994), defende que ensinar não é só transmitir informações, ensinar implica também a forma de organizar as atividades propostas aos estudantes. Em outras palavras, ensinar vai além de transmitir conteúdos, é valorizar e respeitar o ser humano, é lhe proporcionar o mínimo necessário de instrução para a vivência em sociedade de forma autônoma.

O conceito de autonomia tratado por Paulo Freire cabe nesta discussão, pois se refere a dar condições ao estudante de caminhar sozinho, de pensar, do saber-ser e do saber-fazer, sem conduzir a prática pedagógica como um instrumento para estimular o individualismo e a competitividade (FREIRE, 1996). O saber-ser e saber-fazer são os frutos de uma aprendizagem significativa que inclui todos os estudantes.

Outro aspecto legal que se refere às garantias de acesso à educação escolar dos estudantes com TDAH está presente na Constituição Federal Brasileira, que assegura o ingresso de todos a educação. Igualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 nos artigos 58 e 59, discorre sobre a importância do atendimento educacional a pessoas com necessidades especiais, ministrado preferencialmente em escolas regulares.

A LDBEN apresenta vários elementos que fortalecem a ideia da inclusão, pois, estabelece a criação de serviços de apoio especializado, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às peculiaridades dos estudantes. Destaca, ainda, a necessidade de capacitar docentes para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem.

No que tange os aspectos legais para inclusão, a Constituição Federal veda quaisquer formas de discriminação conforme artigo 3º, inciso IV. Expressa também no artigo 228, inciso III, o dever do Estado em garantir atendimento especializado a pessoas com deficiência (BRASIL, 2019).

Da mesma forma a Resolução nº 2 de 2001 do CNE/CEB, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, garante o atendimento de estudantes com TDAH, no entanto, não há no momento nenhuma legislação específica sobre esse transtorno e a educação, o que existe, no presente momento, é um

projeto de Lei do Senado de nº 402, de 2008, que ainda não foi aprovado (BRASIL, 2001). Garantir direitos a estudantes com transtorno ainda é um desafio a ser vencido.

TDAH E SUAS IMPLICAÇÕES PARA ENSINAR

Segundo a Cartilha da Inclusão Escolar (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE, 2014), as inúmeras tensões no ambiente escolar decorrem das relações que se estabelecem entre o ensino que tende a homogeneização e o choque com os princípios inclusivos, “que supõem o respeito aos direitos, a valorização da diversidade e o atendimento de necessidades individuais.” (p. 6).

Nas aulas percebe-se esta dicotomia, entre a homogeneização que ocorre na escola e os princípios inclusivos, além de inúmeros outros desafios pedagógicos. Se tratando da inclusão, os professores das diversas áreas do conhecimento recebem um público com diferentes tipos de NEE e geralmente não estão devidamente preparados e instrumentalizados para atuar nesta nova realidade educacional. Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para: I- receber as necessidades educacionais especiais dos alunos; II- Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; III- Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; IV- Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p.31-32).

Percebe-se que o processo inclusivo é complexo e exige a adoção de medidas urgentes, sobretudo no que se refere à ação docente. Nesse sentido, Barbosa e Souza (2010), revelam que apesar

do grande número de pesquisas que têm como foco o professor e dos inúmeros cursos de capacitação oferecidos pelas redes de ensino, pouco tem se revertido em mudanças efetivas das práticas educativas.

Se tratando da disciplina de Ciências da Natureza, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica (BRASIL 2013), trabalham por meio de eixos de conhecimento e ação e aborda como metodologia de aprendizado a criação de hipóteses e problemas de conhecimento. Os estudos e conseqüentemente respostas aos questionamentos, são a ligação entre as diversas áreas de conhecimento.

Assim, ocorre a dinâmica dos eixos e os diferentes componentes do currículo apresentam aos estudantes o direito de conhecer e promovem a autonomia de estudar. Para as DCN o currículo escolar não é um conjunto de conteúdos e sim uma plataforma de direitos ao conhecimento, apropriação, pesquisa e expansão (BRASIL, 2013). Frente ao exposto, os professores possuem um papel muito complexo na formação de seus estudantes.

Ainda segundo as DCN é importante adotar estratégias que torne possível, ao longo da Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico; o conhecimento científico pertinente aos diferentes tempos, espaços e sentidos; a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes, do esporte e do lazer (BRASIL, 2013). Esses elementos apontam para uma educação com a noção de todo e não mais fragmentada pelas diversas disciplinas. Por meio dessa forma de pensar a educação, percebe-se a dimensão do papel do professor como intermediador do processo de inclusão, bem como de mediador do conhecimento.

Um das finalidades da disciplina de Ciências da Natureza é promover o “querer conhecer o mundo”, por meio de indagações, dúvidas e questionamentos que surgem a partir de perguntas sobre o próprio ser e do seu ambiente. A disciplina de ciências deve ser trabalhada no sentido de fortalecer a valorização da pluralidade sociocultural, promovendo o conhecimento dos aspectos socioculturais e posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1996).

“Querer conhecer o mundo” é um fator motivador para crianças com TDAH, pois de acordo com Ferreira e outros (2015, p. 157), “é indispensável que o professor motive o estudante, utilizando comportamentos e afetos que sejam sistematicamente orientados para objetivos”. O professor deve estimular o entusiasmo e o interesse pela ciência, de modo que os estudantes sintam-se confiantes e competentes para se envolverem com a disciplina, para compreender ideias e conceitos científicos.

De acordo com os autores supracitados, ao professor, cabe a função de possibilitar o aprofundamento de conhecimentos, seja por interesse do próprio estudante, ou por motivação profissional. Nos casos de TDAH, o estímulo e entusiasmo com a disciplina se faz em demasia necessário, visto que os estudantes possuem dificuldades na sustentação da atenção quando algo não lhes faz sentido ou que não lhes atrai, acarretando problemas no aprendizado.

A falta de motivação do estudante com TDAH é um desafio ao professor que segundo ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (2016a, p. 1), “prejudica diretamente duas funções cognitivas essenciais ao desempenho global de qualquer ser humano: atenção e memória”. Esse fato torna-se uma barreira para a aprendizagem dos estudantes, pois em alguns casos não encontram “motivos” para estudar (o conteúdo) ou até mesmo a falta de motivação para permanência na escola.

De acordo com o Guia para Professores da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE, 2012, p. 2), é essencial que professores criem “estratégias a serem adotadas em sala de aula para melhorar a capacidade atencional e diminuir os prejuízos decorrentes de comportamentos hiperativos, facilitando, assim, a aprendizagem”. Segundo as dicas estabelecidas no guia, é necessário estabelecer rotinas, pois sua inclusão facilita a aprendizagem de todos os estudantes.

As escolas devem proporcionar ao estudante condições ao desenvolvimento da capacidade de aprender, com prazer e gosto. Cada estudante vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso ao conhecimento socialmente constituído

e a vida produtiva, condições essenciais para inclusão nas aulas de ciências e o pleno exercício da cidadania. No entanto, não devemos ver estas estratégias como medidas compensadoras e pontuais e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global. (BRASIL, 2001).

Pressupõe-se, que o fruto da relação professor/estudantes/conhecimento, nas aulas de ciências, tenha sua base constituída pelo diálogo, em que o professor é o mediador entre as ideias prévias dos estudantes e a visão científica atual. Entretanto, ao mesmo tempo em que as DCN propõem inovação de conteúdos e métodos, reconhecem que poucas destas inovações alcançam a maior parte das salas de aula, onde na realidade, persistem velhas práticas.

Entretanto, Rodrigues (2004), apresenta um estudo de caso, que serve para comprovar a necessidade da reflexão, pois mesmo apresentando sintomas que atrapalhem o processo de aquisição de conhecimento, os estudantes com TDAH são capazes de se alfabetizar linguística e cientificamente.

Entende-se que de acordo com estimativas médicas, publicadas por órgãos da saúde que afirmam que o TDAH é um dos problemas comportamentais mais comuns da infância, que todo professor de ciências já deu ou dará aula a um estudante com esse transtorno, mesmo que isto não seja de seu conhecimento.

PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo Gil (2010), trata-se de uma pesquisa exploratória-descritiva, pois essa pesquisa tem como objetivo principal verificar se os professores de ciências que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, na cidade de Confresa (MT) conhecem o TDAH e como realizam a prática pedagógica com esses estudantes, ou seja, trata-se do aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições além de propiciar maior familiaridade com o problema tornando-o mais explícito ou construindo hipóteses. Para tal, foi feito levantamento de referências teóricas bibliográficas nas áreas de TDAH, educação inclusiva, ensino de ciências e formação de professores.

Ainda de acordo com Gil (2010, p. 42), o caráter descritivo em uma pesquisa tem como objetivo “estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc”. Assim, os aspectos descritivos da pesquisa relacionam as características e padrões de comportamento tidos como recorrentes nos casos de TDAH (grupo classificado segundo padrões de comportamento e de saúde mental).

O estudo procura gerar conhecimentos novos e úteis sem aplicação prática prevista, por isto é um estudo de natureza básica. Apresenta uma abordagem mista, pois segundo Creswell (2007), esse procedimento se desenvolveu em resposta a necessidade de se reunir dados quantitativos e qualitativos em único estudo fazendo proveito dos pontos fortes de cada uma destas metodologias.

Ainda segundo Creswell, os componentes do método misto são: uma lista de perguntas analisadas através de alguma estratégia que busque a abordagem qualitativa. No caso deste estudo a estratégia utilizada foi a descrita pelo autor como triangulação concomitante: “Neste caso, a coleta de dados quantitativos e qualitativos é simultânea, ocorrendo em uma fase do estudo da pesquisa” (2007, p. 219).

Este tipo de análise pode ter o predomínio de uma das técnicas, qualitativa ou quantitativa. Nesse estudo optou-se por dar prioridade à análise qualitativa, pois segundo Gil (2010), busca compreender e interpretar determinados comportamentos dos indivíduos e se propõe a descrever fenômenos referentes a atitudes, representações e padrões, expressos nos formulários respondidos pelos professores investigados da cidade de Confresa.

Os oito participantes do estudo são professores de ciências das escolas Estaduais: Teotônio Carlos da Cunha Neto, Tiradentes e 29 de Julho; da escola municipal Central, e das escolas particulares Milenium e Jaspe, todas localizadas na zona urbana de Confresa, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º ano). Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa os procedimentos e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Imediatamente receberam o formulário e as orientações de como deveriam proceder com as respostas.

O instrumento de coleta de dados da pesquisa foi um formulário com oito questões referentes a identificação dos profissionais, três questões gerais sobre o conhecimento que os professores participantes tem acerca do TDAH de modo geral, 19 questões que compreendiam a formação e a atuação destes professores e por último oito questões destinadas aos profissionais que atuam com este público. Dentre os 8 professores participantes da pesquisa, três responderam a última parte do formulário, pois afirmaram trabalhar com estudantes com diagnóstico de TDAH.

Essas questões serviram para identificar se os professores tinham conhecimentos sobre o TDAH e como realizam sua prática pedagógica. Algumas destas questões foram respondidas por meio da escala *Likert*⁴, que buscou descobrir com que frequência os participantes do estudo concordavam com cada afirmação. Nessa escala foram dispostos cinco opções de resposta: muito frequente, frequente, algumas vezes, raramente e nunca.

Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, os nomes dos professores foram substituídos por termos alfanuméricos, onde P é a abreviação de professor e o número que foi dado ao formulário de acordo com a ordem de análise, assim P1 (professor 1), P2 (professor 2), P3 (professor 3) e assim sucessivamente.

Com a finalidade de analisar os dados, primeiramente foi quantificado o número de respostas dadas a cada questão que continha na escala *Likert* para posteriormente fazer a análise individual de cada formulário, por fim buscou-se comparar os resultados obtidos com a literatura analisada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os 8 professores que ministram aulas de ciências nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental Regular, da zona urbana de

⁴ A escala Likert é uma escala psicométrica utilizada em pesquisas quantitativas, já que pretende registrar o nível de concordância ou discordância com uma declaração dada. Onde cada um dos itens é um item *likert* que recebe pontuação final. Na escala deste estudo buscou-se uma análise da frequência da itens no cotidiano do professor dando lhe cinco alternativas de resposta: muita frequente, frequentemente, algumas vezes, raramente e nunca (SILVA JUNIOR; COSTA, 2014).

Confresa (MT) participaram da pesquisa. Desses, 5 professores pertencem a da rede estadual de ensino, 1 da rede municipal, 2 da rede particular.

Quando os professores foram indagados se sabiam o que é o TDAH, sete responderam saber e apenas um afirmou desconhecer o problema. Quando questionados se conheciam os possíveis tratamentos, cinco afirmaram conhecer e três disseram desconhecer. Neste ponto podemos notar a contradição de P5 e P6 que ao mesmo tempo em que respondem que sabem o que é o transtorno não possuem conhecimento acerca de seu tratamento.

Ao serem questionados se já tiveram ou se tem estudante(s) com diagnóstico de TDAH, somente três afirmaram que já tiveram, quatro afirmaram que nunca tiveram e P1 não soube responder. Entretanto, percebe-se uma grande contradição, pois P1, afirmou em outras questões ter tido conhecimento específico em algum momento durante sua formação acadêmica e raramente em sua formação continuada, esse também afirmou saber o que é o transtorno.

Em seu estudo, Rossi e Rodrigues (2009, p. 215), constataram que os professores do Ensino Fundamental, participantes de sua pesquisa, no geral, pouco sabem diferenciar os sintomas presentes em estudantes com TDAH. Percebe-se que esta também é a realidade encontrada junto aos professores de ciências de Confresa. As autoras supracitadas analisaram as definições de TDAH feitas por um conjunto de professores (39), onde observaram que as definições destes geralmente se referem aos excessos comportamentais.

Ainda segundo Rossi e Rodrigues, o TDAH permanece mal compreendido e problemático nas informações dadas ao público em geral e das prestadas as autoridades educacionais. Afirmando elas que para o professor a dificuldade começa na identificação e encaminhamento adequado destes estudantes, “principalmente porque o transtorno não está descrito de maneira objetiva quanto à sua delimitação e ao uso de critérios para se fazer o diagnóstico” (ROSSI; RODRIGUES, 2009, p. 2016).

Para reafirmar o conhecimento insipiente dos professores com a temática, notamos que ao confrontar os questionamentos referentes se sabiam o que é TDAH e se teve ou tem estudante(s) com

diagnóstico, a metade dos professores (4) afirma não ministrar aulas a estudantes com diagnóstico de TDAH. No entanto, quatro destes professores são atuantes em escolas públicas, possuindo uma média superior a 30 estudantes por sala e atuam em diversas turmas, o que demonstra o desconhecimento dos professores, pois de acordo com as estatísticas médicas, no mínimo, 1 a cada 40 estudantes apresenta o transtorno. Percebe-se também a falta de preparo das escolas e seus profissionais para indicar avaliação médica para a família.

Outro fato que chamou atenção diz respeito ao P1, que não soube informar se teria estudantes com o transtorno. Entretanto, no setor de registro escolar, constatamos haver duas estudantes com diagnóstico nas turmas em que esse mesmo professor atua. Esta constatação serve de alerta a ausência de diálogo entre a escola e o professor e da falta de preparo de ambos para lidar com estudantes com NEE, em especial o TDAH. Percebe-se que não há uma boa integração entre escola/professor/família, que é essencial para o aprendizado de qualquer estudante.

Entretanto Silvestre e outros (2015), afirmam que é possível obter resultados satisfatórios na trajetória escolar da criança com TDAH quando se têm professores e coordenadores comprometidos e envolvidos em pensar intervenções estratégicas e sobretudo a colocá-las em prática. Nesses casos, é preciso que os professores auto avaliem sua prática pedagógica, considerando as especificidades de cada estudante.

Comungando da mesma linha de pensamento é importante acrescentar que o diálogo entre família e escola vem a contribuir significativamente com o aprendizado do estudante, pois, "Através da integração das instituições família e escola, amparadas por especialistas na área da saúde, a criança com TDAH terá um percurso de conquistas e vitórias em seu desenvolvimento escolar" (SILVESTRE *et al*, 2015, p. 13).

Constatamos que os professores de ciências que atuam na cidade de Confresa, não conhecem o quanto práticas pedagógicas rotineiras podem contribuir significativamente com o aprendizado ou favorecer a concentração de qualquer estudante. Participaram do estudo professores que possuem tempo de magistério variando de entre quatro meses a 32 anos de profissão. Neste caso, o tempo de

experiência não significou mais conhecimento sobre a temática, pelo contrário, o professor com maior tempo de magistério (P6), se contradisse em seu formulário, ora mencionava conhecer o transtorno, ora afirmava nunca ter tido formação acadêmica e continuada a respeito do TDAH e também não conhecer os tratamentos possíveis.

Quando questionados se estabeleciam uma rotina mantendo a sala organizada e estruturada, a maioria (5) dos professores afirma estabelecer rotinas frequentemente em sala de aula. Afirmando ainda, criar regras claras e objetivas com frequência que ajudam na manutenção da disciplina. Nesse sentido, a Associação Brasileira de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - ABDA (2012) alega ser necessário que os professores estabeleçam uma rotina diária no sentido de promover/facilitar a aprendizagem de estudantes com TDAH. Nesse caso, verifica-se que os professores atendem a estratégia divulgada pela ABDA que pode contribuir com a atenção de estudantes.

Quando questionados se em sua prática pedagógica traziam elementos do cotidiano dos estudantes, metade afirmou que trazia com frequência e a outra metade o faz com muita frequência. O Guia para professores da ABDA (2012), sugere que o professor contextualize a aula com o cotidiano dos estudantes, isso contribui para atrair o interesse do estudante, estimulando-o e motivando-o para o aprendizado. Percebe-se que os professores de ciências investigados possuem a compreensão da importância da contextualização do conteúdo a ser ensinado visando promover a motivação para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma mais interessante.

Os resultados supracitados, também indicam que o comportamento do professor em sala de aula influencia na atenção do estudante com TDAH. Segundo o Guia citado, o professor que se movimenta em sala chama mais a atenção. Da mesma forma, professores motivadores, engraçados e que chamam os estudantes pelos nomes, que oscilam a entonação e o volume da voz obtém mais sucesso no trato com este público.

Porém, quatro professores afirmaram ser dinâmicos frequentemente, dois afirmaram que muito frequentemente e dois

afirmaram que algumas vezes são dinâmicos. Seis dos participantes afirmam que tem o hábito de movimentar-se muito frequentemente em sala de aula. Metade dos investigados (4), afirma oscilar a entonação de voz algumas vezes e outra metade com frequência. Esses resultados indicam que a maioria dos professores (talvez sem conhecimento), realiza sua prática docente em conformidade com as orientações apresentadas no guia.

Ao avaliar suas aulas os professores de ciências, em sua maioria, as consideram frequentemente motivadoras. No entanto P3 e P6 consideram que suas aulas, algumas vezes, são motivadoras. A ABDA em texto acerca da importância da motivação, diz que a falta desta, acaba por consequência afetando o desempenho escolar do estudante com TDAH, pois se não há motivação, não se sustenta a atenção, e se não há atenção sustentada, não há memória e não se aprende (ABDA, 2016a). Nesse sentido, o uso de estratégias de ensino que encoraje a participação do estudante pode ser considerado um ponto de partida para motivá-los, mas ao escolher a estratégia o professor deve analisar as formas de pensar e aprender dos estudantes com TDAH.

Perguntamos se o professor motiva seu estudante com TDAH a participar da aula. Daqueles que afirmaram possuir estudantes com o transtorno, todos afirmam que frequentemente estimulam a participação. Em seu estudo Tubbs (2013), descreve sobre a importância dos estudantes com TDAH estarem constantemente motivados para que possam ser capazes de se concentrar. Assim, verifica-se que todos os professores investigados ao proporcionar a participação do estudante, estão contribuindo com o desenvolvimento de sua autonomia e essa forma de motivação pode levar a uma nova aprendizagem, assim como a aprendizagem levar a novas motivações.

Os três professores, que afirmaram possuir estudantes com TDAH, alegam estimular e elogiar seus estudantes quando aprendem o conteúdo; porém percebe-se que há uma divergência quando somente dois trabalham com frequência as recompensas, tais como: deixar que este estudante seja o ajudante do professor, lhe conceder a vez para apagar o quadro, ou ir buscar algo fora de sala, ou mesmo

elogios verbais e escritos. E o professor P4, afirma que só trabalha algumas vezes com estes estímulos.

Segundo ABDA (2012), é comum a baixa autoestima em pessoas com TDAH, pois recebem críticas constantemente e podem refletir em sua vida estudantil. Elogiar, estimular seu esforço é um modo de valorizá-lo e de instigar sua autoestima com grandes chances de observar um crescimento intelectual.

Outra atitude positiva frequentemente usada pelos professores é colocar os estudantes com TDAH nas primeiras carteiras. Observou-se na resposta dos professores que afirmam ter estudantes com o transtorno, que um professor coloca os estudantes, muito frequentemente, nas primeiras carteiras e dois adotam essa medida com frequência.

Essa prática corrobora a afirmativa presente na cartilha da ABDA (2012), no qual colocar os estudantes com o transtorno nas primeiras carteiras facilita que o professor o ajude e o monitore, pois, o professor terá mais controle do seu comportamento desatento ou hiperativo sentando-o na frente na sala de aula, próximo ao quadro. Isso permite o contato mais direto entre o professor e estudante, visto que essa ação se faz necessária devido às condições da tríade sintomática (hiperatividade, impulsividade e déficit de atenção) do transtorno que ocasiona déficits de aprendizagem.

Geralmente, os estudantes com TDAH apresentam dificuldade para se organizar e planejar os estudos. Portanto, o professor deve estabelecer técnicas de organização para favorecer o estudo em casa. A criação de uma agenda escola-casa possibilita a organização de atividades e trabalhos para serem realizados em casa, é um importante veículo de informações, facilita a comunicação entre o professor e os pais. Pode conter informações sobre o comportamento em sala de aula e necessidade de estudos para determinado conteúdo. Enfim, pais e professores poderão manter um canal de comunicação para saber como está o estudante.

No entanto, dentre os três professores que tem estudantes com TDAH, e respondeu o formulário específico, P4 afirmou que raramente ensina técnicas de organização a seus estudantes. P4 também havia afirmado que em sua formação acadêmica e continuada frequentemente recebia informações sobre o transtorno,

mas afirmou também que raramente mantém a comunicação com os pais. O que demonstra que o processo de inclusão desses estudantes ainda é considerado um grande desafio para a educação brasileira, pois os professores em seus cursos de formação inicial e continuada deveriam ser melhor preparados para lidar com as diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Nas questões referentes à formação acadêmica e continuada do professor de ciências, a maioria (7) afirmou que procura ler com frequência a respeito dos transtornos comportamentais, afirmam ainda ter tido conhecimento a respeito do TDAH. Mas, em contra partida afirmam que em sua formação continuada poucos são os conhecimentos obtidos a respeito do transtorno.

O caso de P6 chama a atenção, pois afirma nunca ter tido conhecimento acadêmico ou de formação continuada a respeito do TDAH, mesmo sendo um profissional bastante experiente. Afirma ainda que raramente busca conhecimento a respeito do transtorno. Segundo Amaral (2013, p. 2), se faz

[...] necessária uma formação adequada destes profissionais e comprometimento para conseguirem atender a esta demanda e, ainda mais os estudantes que apresentam este transtorno específico, exigindo do professor um trabalho diferenciado.

De acordo com a pesquisa realizada pelo autor, todos os professores entrevistados por ele, concordam que a formação do professor não é suficiente para atender a inclusão de estudantes com TDAH. Isso reafirma o fato de que os professores precisam de formação adequada que contemple os temas TDAH, inclusão escolar, entre outros.

A princípio, a escolha de professores de ciências das séries finais do Ensino Fundamental baseou-se na tentativa de encontrar maior quantidade de professores formados na área atuando na cidade de Confresa. Entretanto, constatamos que mais da metade (5) dos professores atuantes são formados em áreas afins como a Biologia (4) e Química (1).

Esse fato também é apresentado nos estudos de Magalhães Júnior e Pietrocola (2011, p. 175-176), que afirmam que a maioria dos professores que ministram a disciplina de ciências

[...] é egressa de cursos de licenciatura em Biologia, que focam a formação em conteúdos de biologia, não proporcionando uma formação sólida nas outras áreas das ciências, necessárias para o bom desenvolvimento da disciplina de ciências.

Percebe-se, que assim como em outras cidades brasileiras, em Confresa, a maioria dos profissionais que ministram aulas de ciências é egressa dos cursos de licenciatura em Biologia. Esse estudo também comprovou que há profissionais que ministram esta disciplina e possuem outras áreas de formação, tais como: Letras e Pedagogia, o que demonstra um déficit de profissionais da área.

Os conteúdos de ciências, em especial aqueles que abordam saúde e corpo humano são uma possibilidade de se trabalhar os transtornos psiquiátricos e o TDAH, a fim de desmistificar e quebrar preconceitos acerca dos transtornos mentais. Daí a importância de se ter um professor devidamente capacitado, pois poderá propor uma investigação sobre os diferentes tipos de transtornos. Segundo Araújo (2012), é necessário se pensar em como lidar com a diversidade, criar melhores relações no âmbito escolar, propiciar um ambiente escolar adequado e refletir sobre as maneiras de se superar as dificuldades de aprendizagem para assim aumentar a aprendizagem do estudante e a qualidade de ensino.

Devido às estimativas médicas de incidência, todo professor já ministrou ou ministrará aula a um estudante com TDAH. Para validar esta consideração, os professores responderam a questão referente ao número médio de estudantes por sala, e ainda, se já haviam ministrado aula para estudantes com o transtorno. Os resultados apresentam que a média dos estudantes por sala variou entre 12 a 33, as menores médias são de escolas particulares e as maiores de escolas públicas.

Nesse sentido, Marques, Pelicioni e Pereira (2007, p. 14) acrescentam que “a superlotação das salas de aula da escola pública de Ensino Fundamental – uma das principais diferenças em relação à

escola particular – agrava consideravelmente a má qualidade do ensino, contribuindo para o descumprimento da sua função”. No Brasil esse ainda é considerado um problema recorrente, visto que, não muitas vezes, não se cumpre o limite máximo estabelecido em legislação.

O grande número de estudantes nas escolas públicas, em média 30 por sala, pode dificultar o trabalho do professor, a aprendizagem dos estudantes, a metodologia aplicada em sala e principalmente a atenção e atendimento individual aos estudantes com TDAH (MARIANO; MUNIZ, 2006).

Após a análise dos dados, foi possível verificar que os professores de ciências demonstraram possuir conhecimento insipiente acerca do TDAH. O conhecimento que possuem não é suficiente para terem certeza que estão lidando com um estudante com TDAH ou para questionarem a respeito da saúde mental destes e por conseguinte, poder contribuir para seu processo de tratamento e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo dessa pesquisa foi investigar o que os professores de ciências de Confresa conhecem sobre a temática TDAH e suas práticas junto a estudantes com o transtorno, uma primeira constatação foi que os professores de ciências demonstraram possuir conhecimento insipiente acerca do Transtorno. Dentre os entrevistados, menos da metade afirmaram possuir estudantes com o transtorno e dentre esses, três professores observou-se o desconhecimento quanto às técnicas necessárias para a inclusão e melhoramento da aprendizagem desses estudantes. Verificou-se que professores que atuam em sala de aula, local onde os sintomas aparecem com clareza, não identificam a percepção dos sintomas de TDAH.

Entretanto, ainda hoje, a ausência de percepção dos sintomas do transtorno, pelos professores de ciências esbarra na falta de conhecimento, mesmo que os sintomas apareçam com frequência, esses profissionais não o identificam. Se esses profissionais fossem

devidamente capacitados e informados, poderiam sugerir uma investigação de diagnóstico para alguns de seus estudantes.

Foi possível verificar que o processo de inclusão do estudante com TDAH necessita da mobilização dos âmbitos político, social e institucional, bem como da capacitação dos profissionais da educação. Entretanto, cabe destacar que a questão da inclusão não pode ser tomada como responsabilidade unicamente do professor, mas a ele cabe uma parcela relevante do processo, bem como o encaminhamento do estudante para avaliação de diagnóstico e tratamento.

Constou-se que os professores de ciências pesquisados não tem conhecimento sobre como as práticas pedagógicas rotineiras podem contribuir significativamente com o aprendizado ou favorecer a concentração de estudantes com TDAH. A maneira como os cursos de formação acadêmica e continuada são propostos, favorece a perpetuação da falta de informação/formação a esse respeito.

Quanto à tríade de diálogo entre escola/família/professor, o estudo demonstrou que essa é uma grande fragilidade nas escolas da zona urbana do município de Confresa (MT), pois a direção se exime do papel educacional, deixa os professores como principais responsáveis do problema, o que não são. As famílias também se omitem da responsabilidade deixando a educação de seus filhos nas mãos da escola. E nessa situação predomina a falta de informação e o grande prejudicado é o estudante com o transtorno.

Porém, a escola precisa criar mecanismos para que a família acompanhe a vida escolar dos filhos e esteja mais próxima da escola na formação destes cidadãos. Nesse contexto, o professor assume papel relevante, pois a ele compete à função de ensinar o estudante com TDAH. Logo, para que esse processo ocorra, o professor deve entender que é o TDAH, como se trata e quais consequências na vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e muitos desafios. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2009.

AMARAL, Alice B. *et al.* A formação do professor para trabalhar com crianças que apresentam diagnóstico de TDAH no ensino fundamental I na rede municipal de ensino de Curitiba. **Ensaios Pedagógicos**, Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. dez.2013 Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-MONICA.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

ARAÚJO, Marcos V. **Manejo comportamental do professor do contexto de sala de aula de aluno identificados com TDAH:** desenvolvimento e implementação e avaliação de guia de intervenção. 2012. Tese (Doutorado em Distúrbio do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1761>. Acesso: 20 jul. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE. **Motivação é coisa séria.** 15 abr. 2016a . Disponível em: <https://tdah.org.br/motivacao-e-coisa-seria/>. Acesso: 2 jul. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE. **Cartilha da Inclusão escolar:** Inclusão baseada em Evidências Científicas. [2014]. Disponível em: <https://tdah.org.br/cartilhas-da-abda/>. Acesso: 2 jun. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE. **Direito dos portadores de TDAH:** Doutrina – Jurisprudência. [2016b]. https://www.tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/cartilha_legislacao.final.pdf. Acesso: 2 jun. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE. **TDAH e o processo de aprendizagem.** 8 jun. 2016c. Disponível em: <https://tdah.org.br/tdah-e-o-processo-de-aprendizagem/>. Acesso: 20 jul. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE. **O que é o TDAH.** [2016d]. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso: 2 dez. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE. **TDAH - Guia para Professores.** 2012. Disponível em: <https://tdah.org.br/tdah-guia-para-professores/>. Acesso: 2 jul. 2017.

BARBOSA, Eveline Tonelotto; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Psicopedagogia.** v. 27 n. 84. São Paulo. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300005. Acesso em: 20 jul. 2016

BELTRAME, Thaís S.; SILVA, Juliana; SAVISKI, Gilmar. Desenvolvimento psicomotor e desempenho acadêmico de escolares com idade 10 e 12 anos, com indicativo de transtorno da falta de atenção/hiperatividade. **Cinergis**, v. 8, n. 1, p. 33-39, jan./jun, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/545>. Acesso em: 21 jul. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes nacionais para a educação básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho->

2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Ministério da educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação Básica**. Secretaria de educação especial. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: Metodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2007. Disponível em: https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf. Acesso em: 17 abr. 2016.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tânia Vicente. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016

FERREIRA, Maria Eduarda *et al.* Literacia Científica e Inclusão Através da Educação em Ciências: caso de uma criança portadora de TDAH. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, p. 153-168, 13 jan. 2015. Disponível em: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/1397/1945>. Acesso em: 20 ago. 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Processo de ensino na escola. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHAES JUNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; PIETROCOLA, Mauricio. Atuação de professores Formados em Licenciatura Plena em Ciências. **Alexandria Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**. Santa Catarina, v. 4 n.1. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37553>.
Acesso: 10 jul. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Fascículo da Educação Especial**. Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasília, 2011.

MARIANO, Maria do Socorro Sales; MUNIZ, Hélder Pordeus. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro, v. 6, n.1. 2006. Disponível em:
<http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a07.pdf>. Acesso: 20 ago. 2016

MARQUES, Elias P; PELICIONI, Maria C. F.; PEREIRA, Isabel M T B. Educação pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade? **Rev Bras Crescimento Desenvol Hum**. São Paulo, v.17, n. 3. 2007. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000300003. Acesso: 20 ago. 2016

RODRIGUES, Ana Lucia M. **A criança com TDAH tem capacidade de Aprender?** Rio de janeiro, 2004. Disponível em:
<http://www.avm.edu.br/monopdf/6/ana%20lucia%20mariz%20rodri-gues.pdf>. Acesso: 22 ago. 2017.

ROSSI, Liene Regina; RODRIGUES, Olga Maria P. R. Concepções dos professores do ensino fundamental sobre TDAH. *In*: VALLE, TGM., org. **Aprendizagem e Desenvolvimento humano: avaliações e intervenções** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/krj5p/pdf/valle-9788598605999-11.pdf> Acesso: 22 ago. 2017.

SILVA JUNIOR, Severino Domingos da Silva; COSTA, Francisco José. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, São Paulo, v. 15, p. 1-16, out. 2014. Disponível em:
http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Volumes/15/1_Mensura%

C3%A7%C3%A3o%20e%20Escalas%20de%20Verifica%C3%A7%C3%A3o%20uma%20An%C3%A1lise%20Comparativa%20das%20Escalas%20de%20Likert%20e%20Phrase%20Completion.pdf. Acesso em: 15 dez. 2016.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. 2.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. Disponível em: <http://lelivros.com/book/download-mentes-inquietas-ana-beatriz-barbosa-silva-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso: 12 set. 2016.

SILVA, Dalila Helena; DUTRA, Mara Maria. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: como os professores de ciências de Confresa-MT estão lidando com o assunto? MOSTRA DE TRABALHOS DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO DO IFMT CAMPUS CONFRESA, 1., 2016, Confresa-MT. **Anais eletrônicos [...]**. Confresa-MT: IFMT, 2016, p. 81-85. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B6TeUgVsQcJATkhWME9IdWRyZU/view>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SILVESTRE, Áurea *et al.* Família e a escola na aprendizagem da criança com TDAH: a necessidade de uma parceria ativa e produtiva. **Pedagogia em ação**. v.7, . 1, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11042>. Acesso em: 17 set. 2017.

TUBBS, Silvana Silveira da C. **O papel da coordenação escolar na orientação de professores no trabalho com alunos portadores de TDAH nas séries iniciais**. 2013. Disponível em: <https://www.unovacursos.com.br/online/aluno/trabalhos/143491259212.doc>. Acesso: 05 ago. 2017.

Recebido em: Janeiro/ 2020.

Aprovado em: Dezembro/ 2020.

A ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA DISCURSIVA: POR UMA ABORDAGEM *LATO SENSU* NO ENSINO BÁSICO

Alcione Tereza Corbari¹

RESUMO

Este artigo visa a refletir sobre a abordagem da argumentação no ensino básico, focando livros didáticos voltados ensinamentos Fundamental e Médio. Sem desconsiderar a importância da argumentação *stricto sensu* como conteúdo de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, este texto argumenta sobre a necessidade de garantir a noção *lato sensu* de argumentação como tópico curricular básico dessa disciplina. Essa proposta fundamenta-se na teoria ducrotiana da argumentatividade inscrita na língua e considera que a interação pela linguagem constitui um ato social que é, em essência, argumentativo, o que significa compreender a argumentação como prática social e discursiva intrínseca ao uso da língua, portanto, não restrita a contextos específicos de interação.

Palavras-chave: Argumentação. Língua Portuguesa. Ensino Básico.

ARGUMENTATION AS DISCURSIVE PRACTICE: FOR A *LATO SENSU* APPROACH IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to present some reflections on teaching argumentation in basic education, considering the treatment of this theme in Elementary and Secondary textbooks. Despite the importance of argumentation in *stricto sensu* as content in Portuguese Language teaching, this text argues that the argumentation in *lato sensu* must figure as a basic curricular topic of

¹ Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Professora dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Unioeste, campus de Cascavel. ORCID:orcid.org/0000-0002-3247-7191. E-mail alcione_corbari@hotmail.com

this discipline. This proposal is based on the Theory of Argumentation within Language and considering that the interaction by language constitutes a social act that is essentially argumentative, which means to comprehend argumentation as social and discursive practice intrinsic to the language uses, not restricted to specific interaction contexts.

Keywords: Argumentation. Portuguese Language subject. Basic Education.

ARGUMENTACIÓN COMO PRÁCTICA DISCURSIVA: PARA UN ENFOQUE *LATO SENSU* EN EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar algunas reflexiones sobre la enseñanza de la argumentación en la educación básica, centrándose en libros de texto de la escuela primaria y secundaria. A pesar de la importancia de la argumentación en *stricto sensu* como contenido en la enseñanza de la lengua portuguesa, este texto argumenta que la argumentación en *lato sensu* debe figurar como un tema curricular básico de esta disciplina. Esta propuesta se basa en la teoría de la argumentación dentro del lenguaje y considera que la interacción por el lenguaje constituye un acto social esencialmente argumentativo, lo que significa comprender la argumentación como práctica social y discursiva intrínseca a los usos del lenguaje, no restringida a contextos de interacción específicos.

Palabras clave: Argumentación. Lengua portuguesa. Educación Básica.

INTRODUÇÃO

A argumentação é tópic de estudo de diferentes áreas, como a Linguística, a Filosofia e a Lógica, por exemplo. Quando focamos a grande área da Linguística, que é o campo que nos interessa aqui, observamos diferentes abordagens desse assunto segundo as

orientações teóricas de cada subárea, como a Retórica, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Pragmática ou a Semântica, por exemplo. E, mesmo restringindo o olhar para uma dessas vertentes, ainda é preciso considerar que há diferenças teóricas substanciais conforme a perspectiva de estudo assumida. Para exemplificar, podemos citar a distância que há entre os estudos da Semântica Formal e da Semântica Argumentativa no que tange à abordagem da argumentação. Todas essas ramificações teóricas resultam num tratamento bastante plural da noção de argumentação e de outros aspectos da língua diretamente relacionados a esse assunto.

Embora seja importante que o professor de língua tenha uma noção geral dessas teorias, até para poder localizar seu trabalho dentro delas, não pretendemos apresentar neste artigo uma revisão teórica sobre as diferentes teorias e suas implicações para o ensino. Com base em nossa experiência na docência de Língua Portuguesa, tanto no ensino básico como na licenciatura e na formação continuada de professores, buscamos trazer algumas reflexões sobre a abordagem da argumentação a partir do que observamos ser recorrente tanto no discurso de professores em formação ou em exercício quanto nos materiais de apoio que chegam às escolas, especialmente o livro didático. Pontuamos algumas questões que achamos pertinentes para uma reflexão inicial do professor de Língua Portuguesa sobre o ensino de argumentação, muito embora compreendamos que o alcance dessa questão deva ultrapassar o domínio dessa disciplina, e mesmo das outras que figuram na área das Linguagens.

O tópico 'argumentação' constitui para nós um assunto caro não só por ser assunto central de nossas pesquisas, mas também porque consideramos ser esse um assunto pelo qual a escola não pode passar de maneira pontual, breve e pouco aprofundada. Trata-se de uma questão que precisa constar como tópico de ensino em todas as séries do ensino básico na disciplina de Língua Portuguesa, quiçá em outras disciplinas, pelo menos naquelas que integram as Ciências Humanas.

Para exemplificar como esse tópico tem sido abordado no ensino de Língua Portuguesa e para fundamentar o debate a respeito dessa questão, recorreremos a recortes de livros didáticos voltados

para os ensinos Fundamental e Médio. Advertimos, contudo, que não pretendemos aqui apresentar uma pesquisa que considere o livro didático como um todo, pois a abordagem que propomos focaliza os capítulos que abordam explicitamente a 'argumentação'.

Organizamos o texto em três partes, além desta introdução e da conclusão. Na primeira parte, fazemos breves considerações sobre a argumentação segundo o paradigma clássico; na segunda parte, abordamos a noção de argumentação *stricto sensu*; e, na terceira parte, apresentamos reflexões sobre a argumentação *lato sensu*, que é o foco da discussão que propomos.

PARA COMEÇO DE CONVERSA: a argumentação segundo o paradigma clássico

Embora este texto não pretenda fazer uma revisão da literatura no que tange à argumentação vista a partir do paradigma clássico (ou tradicional), uma apresentação rápida dessa perspectiva contribui para os objetivos que motivaram a construção deste artigo, uma vez que esta pesquisa pretende somar-se a outras que buscam mostrar a necessidade de ultrapassar esse modelo quando se pensa em contextos de ensino atuais.

Segundo Breton (1999), o surgimento da argumentação como saber sistemático remonta ao século V a.C., na região do Mediterrâneo. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) vão mais longe na história e citam estudos sistemáticos sobre essa temática já no século XV a.C. Outros autores percorrem ainda outros caminhos históricos. Embora o princípio dos estudos sobre o tema não possa ser acessado com precisão, parece não haver discordância entre os teóricos quando o assunto é o papel fundamental de Aristóteles (Grécia, 384-322 a.C.) na sistematização de conhecimentos a respeito dessa temática e sua contribuição para a construção do paradigma clássico.

Conforme Plantin (2008), a perspectiva clássica remonta aos estudos da Retórica, da Dialética e da Lógica. O autor apresenta um resumo da base do sistema no qual a argumentação foi pensada desde Aristóteles até o século XIX: "Do ponto de vista da organização clássica das disciplinas, a argumentação está vinculada à lógica, 'a

arte de pensar corretamente', à retórica, 'a arte de bem falar', e à dialética, 'a arte de bem dialogar' ." (PLANTIN, 2008, p. 8-9).

O conceito de argumentação tomado por esse viés está relacionado à concepção de linguagem como expressão do pensamento, sendo os textos o lugar de realização da expressão lógica. Embora alguns componentes pragmáticos, como a imagem do interlocutor que se quer persuadir, chegam a ser considerados nessa perspectiva, esse conjunto de orientações segue essencialmente a lei da psicologia individual, sem considerar o caráter sociointerativo da linguagem, pois o que está em jogo é a própria estruturação linguística da argumentação em torno de um tema que gera debate.

Ademais, pontua-se a necessidade de seguir regras para a organização lógica do pensamento. Elas são traduzidas em encadeamento de proposições, pautadas na indexação referencial e em normas gramaticais que devem orientar a comunicação, especialmente no que tange à modalidade oral. O uso da língua, nessa concepção, pode ser resumido à adequação a normas e a estruturas lógicas que, em tese, garantiriam uma elocução exitosa.

O paradigma clássico ainda tem presença forte no ensino de Língua Portuguesa, embora na atualidade se enfatize a modalidade escrita. Esse quadro deixa em relevo o longo percurso por que passaram as teorias da Retórica, da Dialética e da Lógica e a solidez dos fundamentos desses estudos, ainda que tenham passado por momentos de descrédito, ruptura e reconstrução, como ocorreu com a Retórica na virada do século XIX para o século XX (PLANTIN, 2008).

Na atualidade, o paradigma clássico é observado, por exemplo, em livros didáticos que limitam o tratamento da argumentação a gêneros textuais específicos em que ocorre o debate explícito, a contextos em que se emitem opiniões na tentativa de levar ao convencimento pela prova, apresentada com base no raciocínio lógico. Em geral, tal orientação prima pela estrutura da argumentação, por exemplo, explorando a tríade 'argumentos, premissas e conclusões', comumente analisada em frases deslocada de qualquer contexto real de interação, e apresentando os tipos de argumentos (de senso comum, por analogia, *ab absurdo*, *per exclusionem*, *a posteriori*, e assim por diante). Já reflexões acerca do

valor argumentativo de marcas linguísticas postas em cena no texto dificilmente ganham espaço nesse tipo de abordagem, ainda que se focalizem textos argumentativos no sentido estrito, nos quais ficam mais evidentes as marcas linguísticas da argumentação. Também são desconsideradas as características pertinentes às situações de produção do texto.

Esse parece ser um quadro bastante comum no ensino de Língua Portuguesa, conforme apontado por alguns autores. Barbisan (2007), por exemplo, em estudo a respeito da abordagem da argumentação em livros didáticos, observa que a construção do sentido no uso da linguagem não é estudada. A autora ressalva que, de um total de quatro livros analisados, esse aspecto foi observado em apenas um deles; ainda assim, é apenas “rapidamente” abordado, para usar o termo empregado pela pesquisadora. Os livros analisados pela autora parecem bem representativos do material que ainda hoje tem chegado às escolas.

Leal e Morais (2006) também observam que matérias voltadas ao ensino da argumentação não enfatizam estratégias que os indivíduos adotam para satisfazer as condições do contexto de produção, mesmo porque tais condições sequer são pontuadas como objeto de análise.

Conforme dito acima, o paradigma clássico está calcado na noção de argumentação *stricto sensu*, tópico da próxima seção. A abordagem didática da argumentação no sentido estrito não necessariamente precisa perpassar por práticas tradicionais. Os gêneros que comportam de forma predominante as sequências argumentativas podem (e devem) ser explorados a partir de uma perspectiva mais atualizada em relação ao tratamento didático dos gêneros, dentro de uma de uma proposta de estudo da linguagem como atividade sociointerativa. No entanto, a própria recorrência dessa circunscrição em torno do sentido estrito pode ser considerada um indício da resistência do paradigma clássico.

A CONVERSA CONTINUA: a noção de argumentação *stricto sensu*

A ideia de que a argumentação se dá em determinados contextos de interação em que há a expressa vontade do produtor do texto de fazer valer seu ponto de vista sobre um determinado assunto, buscando levar o interlocutor a se alinhar à perspectiva apresentada no texto está focada na noção da argumentação *stricto sensu*. Essa categoria, segundo Koch e Fávero (1987), enquadraria os textos tradicionalmente denominados argumentativos, ou seja, aqueles textos em que a argumentatividade é dada de forma explícita, atingindo seu grau máximo.

Leal *et al.* (2010) analisam discurso de professoras do ensino Fundamental e observam que, de modo geral, as entrevistadas associam o termo 'argumentação' a discussão ou a opinião. Em nossa experiência profissional, temos percebido que essa noção está presente no imaginário de grande parte dos professores de Língua Portuguesa, refletindo a noção estrita do termo.

O recorte abaixo, retirado de um livro didático do ensino Fundamental, da seção *Produção de texto*, sob o subtítulo *Razões e conclusões na argumentação*, é também bastante representativo da noção de argumentação que esse tipo de material tem seguido:

No dia-a-dia das pessoas, é comum haver divergências a respeito de determinados assuntos, como, por exemplo, qual é o melhor grupo de *rock* da atualidade, se certo programa de tevê é bom ou ruim, qual foi o melhor prefeito da cidade, se a atuação da polícia em seu bairro vem sendo eficiente ou não, etc. A cada vez que externamos nosso ponto de vista sobre esses assuntos e explicamos as razões de pensarmos assim, estamos *argumentando* [...]. Quando argumentamos, desejamos convencer o interlocutor sobre nosso ponto de vista. Para isso, não basta dizermos qual é nossa opinião, é preciso explicar *por que* pensamos assim, quais as *razões* dessa opinião (CEREJA; MAGALHÃES, 1998, p. 134, grifo dos autores).

Segundo essa perspectiva, há contextos específicos e temas específicos que podem gerar argumentação. Essa perspectiva desconsidera a essência argumentativa da linguagem.

A abordagem desse tópico de ensino a partir do viés clássico é recorrente também em obras mais recentes. Exemplificamos com o recorte abaixo, retirado da obra *Português: contexto, interlocução e sentido*, na abertura de unidade de *Produção de texto* nominada *Argumentação*, texto que se repete nos três volumes da coleção:

A argumentação vem sempre associada a um desafio: convencer alguém de alguma coisa, demonstrar a validade de uma tese, defender um ponto de vista. Cada uma dessas finalidades se manifestara, em maior ou menor grau, nos gêneros discursivos apresentados nesta unidade. Ao conhecê-los, saberemos melhor como selecionar e organizar argumentos de natureza diferente para alcançar objetivos como demonstrar, persuadir e convencer (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 365).

A ideia de “convencer alguém de alguma coisa” pode ser aplicada em contextos em que não se recorre à argumentação *stricto sensu*. Podemos exemplificar essa análise com uma notícia sobre o Projeto de Lei que trata da reforma do Ensino Médio, a qual pode, por exemplo, direcionar o leitor à conclusão de que o projeto é salutar à Educação ou, em outra direção, à conclusão de que a proposta de reestruturação resultará em perdas para os estudantes e para sociedade de forma geral. E assim poderíamos seguir com outros muitos exemplos, envolvendo qualquer outro gênero. Mas, no recorte apresentado, a expressão em tela se apresenta atrelada a contextos específicos em que os interlocutores se reconhecem em uma interação em que aquele que fala/escreve assume a posição de alguém que defende um ponto de vista de maneira explícita e que quer convencer o outro de seu ponto de vista.

Ainda nessa perspectiva, podemos tomar de exemplo a coleção *Ser protagonista: Língua Portuguesa* (Edições SM), que, na mesma linha, define a argumentação em seu sentido estrito, intimamente ligado à definição clássica, como se observa nestes

recortes, que abrem as unidades intituladas *Argumentar*, em dois de seus volumes:

A vida em sociedade exige dos seres humanos um posicionamento em relação ao mundo em que vivem. Isso envolve, cotidianamente, o uso da argumentação. A criança que deseja um brinquedo novo já procura formas de convencer seus pais, assim como o profissional que procura uma colocação no mercado de trabalho, a namorada que quer convencer o companheiro a viajar, etc. Usando o raciocínio lógico e articulando conhecimentos de diversas áreas do saber, o discurso argumentativo defende um ponto de vista, lançando mão de argumentos que procuram levar o interlocutor a concordar com a posição defendida (EDIÇÕES SM, 2013, p. 361, vol. 1).

Saber argumentar dá ao cidadão o poder de participar mais ativamente da sociedade. Os gêneros textuais orais e escritos baseados na argumentação permitem a seus produtores defender opiniões sobre assuntos socialmente relevantes. Para isso, é importante saber criar e reconhecer um ponto de vista, compreender e refutar argumentos em uma discussão e justificar posições com base em argumentos lógicos e valores sociais (EDIÇÕES SM, 2013, p. 351, vol. 2).

Vamos aqui aprofundar um pouco mais a discussão em torno da argumentação *stricto sensu*, pois esse entendimento é imprescindível para chegarmos à ideia de uma argumentação *lato sensu*, tão necessária como tópico de ensino quanto a *stricto sensu*, conforme defendemos neste artigo. O texto argumentativo em sentido estrito pode ser definido como um texto baseado em opinião no qual um falante ou escritor toma uma postura particular frente a um tema e tenta convencer o ouvinte ou leitor a adotar tal posição (GOLDER; COIRIER, 1996). Se enfocarmos os efeitos pretendidos, pode-se dizer que um texto argumentativo “deve ser admissível no sentido de que as razões que são apresentadas para apoiar um ponto de vista devem ser aceitas, ou pelo menos aceitável, para o

destinatário” (GOLDER; PERCHERON; POUIT, 1999, p. 100, tradução nossa).

Quanto às características do texto argumentativo *stricto sensu*, recorre-se aqui às categorias propostas por Koch e Fávero (1987). Para as autoras, um texto dessa natureza pode ser reconhecido por certas características que se agrupam em três dimensões distintas, porém complementares:

- a) dimensão pragmática:
macro-ato: convencer, persuadir
atitude comunicativa: fazer crer/fazer fazer
atualização em situações comunicativas: textos publicitários, propagandísticos, peças judiciais, matérias opinativas etc.
- b) dimensão esquemática global
superestrutura argumentativa: ordenação ideológica dos argumentos e contra-argumentos.
categorias: (tese anterior) premissas – argumentos – (contra-argumentos) – (síntese) – conclusão (nova tese)
- c) dimensão linguística de superfície
marcas: modalizadores, verbos introdutores de opinião, operadores argumentativos, metáforas temporais, recurso à autoridade etc. (KOCH; FÁVERO, 1987, p. 7-8).

Quanto aos aspectos relativos à dimensão pragmática, o texto argumentativo *stricto sensu* envolve a vontade de convencer, de persuadir, que é explicitada e assumida pelo produtor do texto. A atitude comunicativa é, então, um aspecto que direciona não apenas a produção do texto, mas também a sua leitura, uma vez que produtor e leitor estão cientes dos efeitos perlocucionários que se espera alcançar por meio desse tipo de texto (CORBARI, 2013).

Corbari (2013) observa que essa dimensão envolve ainda muitos outros aspectos relevantes para a definição de um texto argumentativo *stricto sensu*. Uma delas diz respeito ao conteúdo abordado. Este, conforme Golder e Coirier (1994), deve provocar o debate, pois, “o falante deve perceber que o domínio argumentativo é controverso (só se argumenta sobre coisas que são discutíveis)” (GOLDER; COIRIER, 1994, p. 187, tradução nossa), o que significa dizer

que, para ser discutível, o conteúdo abordado deve não apenas gerar debate, mas também ser acessível tanto para quem produz o texto quanto para o leitor/ouvinte previsto.

A discutibilidade do objeto de discurso é, segundo os autores, um dos pré-requisitos que governam a produção do texto argumentativo, que divide lugar com outro pré-requisito: “o falante deve querer apresentar o argumento por meio do discurso (e não por estratégias persuasivas como suborno ou ameaças)” (GOLDER; COIRIER, 1994, p. 187, tradução nossa). Ou seja, o produtor do texto argumentativo precisa estar de fato envolvido com o debate; deve não só ter algo a dizer, mas também querer dizê-lo. É só a partir dessas condições que se pode propor uma (re)construção do mundo extralinguístico em conformidade com a atitude comunicativa prevista: fazer crer/fazer fazer (KOCH; FÁVERO, 1987).

Quanto à segunda dimensão do texto argumentativo *stricto sensu* citada por Koch e Fávero (1987), a dimensão esquemática global, as autoras propõem que se observem as categorias tradicionalmente apresentada para o texto argumentativo, quais sejam: (tese anterior) premissas – argumentos – (contra-argumentos) – (síntese) – conclusão (nova tese). Trata-se de um esquema prototípico, que expõe passos necessários à estruturação de um texto argumentativo em sentido estrito.

Em outra direção, Golder (1996), Golder e Coirier (1994, 1996) e Golder, Percheron e Puit (1999) indicam a necessidade de o texto argumentativo não ser analisado em termos de etapas a serem seguidas. A proposta desses autores é a análise do texto conforme estratégias de justificação e negociação, considerando a situação de comunicação de que o texto emerge.

Em referência aos contextos de ensino de produção textual, Golder, Percheron e Puit (1999) assim justificam a recusa por analisar o texto argumentativo a partir de esquemas que explicitam passos a serem seguidos:

[...] não há uma boa maneira de argumentar; a natureza dos argumentos e a sua disposição não podem ser definidas de forma independente da situação em que o discurso será produzido, especialmente a posição do destinatário. Resta

compreender o funcionamento da dupla enunciatador-destinatário na construção de uma dissertação: quem é o destinatário? Como os alunos conseguem identificar as posições de seus destinatários sobre o tema em debate? (GOLDER; PERCHERON; POUIT, 1999, p. 108-109, tradução nossa).

Tomar essa orientação como guia na abordagem da argumentação *stricto sensu* em sala de aula parece ser uma escolha pedagogicamente produtiva, uma vez que

[...] não engessa o texto argumentativo em etapa a cumprir, mas referenda a observação de estratégias linguístico-discursivas que colaboram para que [o texto] seja tomado pelo interlocutor como uma construção coerente, de onde emerge uma posição explicitada e ancorada por argumentos, numa dinâmica capaz de levar o interlocutor a tomar o texto como convincente, mesmo que não aceite as ideias postas no texto (CORBARI, 2013, p. 18).

Ademais, vale observar, conforme pontuam Leal e Morais (2006), que os protótipos de textos universais recorrentemente apresentados em materiais voltados para o ensino são idealizações, formulações em abstrato, que não correspondem a gêneros textuais reais: "Fala-se em 'textos argumentativos' como se existissem, nas práticas sociais, modelos únicos que satisfizessem às diferentes condições com as quais se deparam os indivíduos na sociedade" (LEAL; MORAIS, 2006, p. 19). O produtor de alguns gêneros, como o artigo de opinião, por se responsabilizar integralmente tanto em relação ao conteúdo que aborda quanto em relação às escolhas linguísticas que faz, pode desenvolver a argumentação sem seguir necessariamente o esquema prototípico da sequência argumentativa. Romper com a ideia de que precisamos seguir técnicas estruturais da argumentação quando nosso foco são os gêneros contemporâneos, e não aqueles sobre os quais se debruçava Aristóteles, significa ascender um degrau em direção a uma abordagem da língua como atividade sociointerativa.

CHEGANDO AO PONTO: a noção de argumentação *lato sensu*

O debate que propomos neste texto está assentado na Semântica Argumentativa, que postula que a argumentatividade está inscrita na própria língua (DUCROT, 1987). Essa interpretação leva ao entendimento de que não há contextos e temas específicos que demandam a produção da argumentação, por esta ser intrínseca a qualquer uso que se faça da língua. Nesse sentido, não se pode conceber um texto livre da argumentação.

Koch (2002, 2003) contribui para essa discussão ao trazer questões que ultrapassam o limite do enunciado, pontuando a linguagem como uma forma de “ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, vinculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade” (KOCH, 2002, p. 15, grifo da autora). Nessa linha de análise, Koch (2002, 2003) postula que o ato linguístico fundamental é o ato de argumentar, uma vez que, na interação por meio da linguagem, o produtor orienta os enunciados que produz em direção a determinadas conclusões em detrimento de outras, dotando assim os enunciados de força argumentativa.

Ascombre e Ducrot (1976) assim explicam o sentido de “orientar argumentativamente”: “[...] argumentar a favor de C por meio de A (usando A em favor da conclusão C) é, para nós, ‘apresentar A como devendo levar o destinatário à conclusão C’, ‘dar A como uma razão para acreditar em C’” (ASCOMBRE; DUCROT, 1976, p. 13, tradução nossa).

Nessa concepção, o ato de ‘argumentar’ não está atrelado à arte da persuasão, mas ao encadeamento de proposições que conduz a uma conclusão. A orientação argumentativa é, então, uma característica constitutiva da linguagem: “[...] não podemos usá-los sem a pretensão de orientar o interlocutor em direção a certo tipo de conclusão (pelo fato que se exclui outro tipo de conclusão)” (ASCOMBRE; DUCROT, 1976, p. 13-14, tradução nossa). Nesse sentido, pode-se dizer, conforme as palavras de Lyons, que, “quando comunicamos alguma proposição para outra pessoa, o fazemos, geralmente, porque queremos influenciar de alguma maneira suas crenças, suas atitudes e seu comportamento” (LYONS, 1977, p. 725, tradução nossa).

Vale ressaltar que essa noção é essencial para a defesa da ideia de que não há texto livre de argumentação, mas é preciso observar que, na teoria ducrotiana, a argumentação é reconstruída em um plano exclusivamente linguístico, de acordo com o programa estruturalista da linguística (PLANTIN, 2008). Além de não estar interessada diretamente na noção sócio-histórica da linguagem, essa teoria não foi pensada para contextos de ensino. No entanto, a compreensão da teoria apresentada por Ducrot e seus colaboradores permite que se pense na argumentação para além dos esquemas lógico-semânticos e estruturais que ainda centralizam a discussão quando do ensino desse tópico. Trata-se de uma perspectiva que permite uma ruptura com o modelo clássico, passando da técnica especializada de planejamento lógico-discursivo para a argumentação inerente à linguagem.

Outro teórico mais recorrentemente acessado pelos professores de língua que contribui para a ideia de argumentação como ato intrínseco às interações por meio da linguagem é Bakhtin, embora o filósofo não tenha apresentado de forma explícita essa relação em seus escritos, conforme observa Goulart (2007). A autora pontua aspectos da teoria bakhtiniana que sustentam a ideia de que enunciar é argumentar:

(1) A argumentatividade da linguagem é inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido intencionalmente na direção do Outro, no movimento da interminável cadeia de enunciações. (2) Enunciar é agir sobre o Outro, isto é, enunciar extrapola a ideia de compreender e responder enunciados (GOULART, 2007, p. 94).

Para Bakhtin (2002, 2003), a linguagem é essencialmente dialógica. A palavra deve ser tomada como signo ideológico por excelência, e a estrutura da enunciação é determinada pela situação social mais imediata e o meio social mais amplo (BAKHTIN, 2002). Ao considerar que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2002, p. 112), o filósofo destaca a natureza social da linguagem, levando ao entendimento de que não há uso da língua sem que seja

ideologicamente orientado e intencionalmente motivando. Para o autor, o enunciado sempre carrega julgamentos de valor social, um tom apreciativo, o que pressupõe o uso inerentemente argumentativo da linguagem.

Ademais, vale observar o destaque dado à figura do interlocutor na perspectiva bakhtiniana, ao considerar que a palavra sempre proceder de alguém e se dirigir a alguém: “*A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor” (BAKHTIN, 2002, p. 112) e variará conforme for esse interlocutor. Em outros termos, “desde o início [...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado”. [...]. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

O texto é emoldurado, tanto em termos do conteúdo expresso quanto em relação às formas escolhidas para fazê-lo, considerando o interlocutor e seu papel ativo na interação dada pela língua. Nesse sentido, as escolhas do conteúdo enunciado, do gênero escolhido para expressá-lo e a forma linguística de sua realização estão sempre empenhadas na figura do interlocutor. Assim, todo enunciado é intencionalmente modulado conforme as intenções do locutor e considerando as condições de produção em que está inserido e ao interlocutor a que se dirige.

Em termos linguísticos, a orientação argumentativa pode ser atualizada no texto de forma mais ou menos explícita, a depender do projeto de dizer envolvido em cada situação comunicativa. Conforme explicam Koch e Fávero (1987), num *continuum* argumentativo, podem-se localizar textos dotados de maior ou menor argumentatividade.

Alguns livros didáticos – poucos, infelizmente – já estão pelo menos pincelando essas questões quando abordam a argumentação como tópico de ensino. Exemplifica esse avanço no tratamento pedagógico do tema o recorte abaixo, retirado de capítulo que trata de *Persuasão e argumentação*. Depois de apresentar uma citação do linguista Hjelmslev sobre a linguagem como instrumento graças ao qual o homem, entre outras coisas, influencia e é influenciado, como a base mais profunda da sociedade humana, os autores apresentam a seguinte análise:

De fato, é pela linguagem que o homem se realiza socialmente, expressando o que pensa e sente e ouvindo o que os outros pensam e sentem. Daí falarmos em interação social, ou seja, por meio dos textos (verbais ou não-verbais) que constrói, há sempre alguém tentando agir sobre outra pessoa e vice-versa. [...] (TERRA ; NICOLA, 2008, p. 93).

Embora, na sequência, o mesmo livro didático acabe voltando à noção clássica de argumentação, apresentando-a como uma “estrutura criada de forma deliberada e que pressupõe o uso de estratégias lingüísticas e racionais” (TERRA; NICOLA, 2008, p. 93), mais à frente encontra-se um capítulo em que se fala em *Objetividade e subjetividade no texto argumentativo*, sob o subtítulo *Todo texto manifesta uma opinião*. Nesse ponto, os autores recorrem à fala de Arbex (1999 apud TERRA; NICOLA, 2008, p. 142) sobre o jornalismo da década de 90:

Claro que tudo isso [a objetividade no jornalismo] é um grande engano. Não há e nunca houve, de fato, nenhum jornalismo ‘objetivo’ e ‘sem opinião’: todo texto – jornalístico ou não – manifestam uma opinião. Até mesmo a demonstração de uma fórmula ou teorema matemático, aliás, não é feita da mesma forma por dois expositores. Os caminhos escolhidos para chegar ao mesmo ponto revelam a diferença de estilo, revelam o autor.

E, na sequência, sob o subtítulo *O mito da impessoalidade*, apresentam a seguinte explicação, contexto em que recorrem às palavras de Orlandi :

Nesse ponto, é preciso reforçar uma idéia: a língua materializa o discurso, que, por sua vez, é a materialização da ideologia. Temos assim uma relação fundamental: ideologia → discurso → linguagem. E, como nos ensina Eni Orlandi, “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”. Por isso, quanto lemos um texto, não podemos nos prender apenas às evidências, àquilo que está visível, que se mostra claramente. Por trás das aparências, há sempre alguém escrevendo com

determinadas intenções, segundo seus valores, seu modo de ler e interpretar o mundo (TERRA; NICOLA, 2008, p. 143).

Embora os autores focalizem questões relativas ao texto argumentativo *stricto sensu*, os recortes do livro que apresentamos nesta seção mostram que se preocuparam em partir de uma noção de argumentação mais ampla. São esforços nesse sentido que defendemos neste trabalho. Entendemos que promover a noção de argumentação *lato sensu* a tópico de ensino, partindo de um tratamento planejado e sistematizado, é imprescindível para que o aluno consiga compreender a natureza sociointerativa da linguagem e a língua como portadora de ideologias.

Essa abordagem é cara à formação de usuários da língua que tenham clareza de que não há texto neutro, objetivo, imparcial (KOCH, 2003), e de que os índices de subjetividade introjetados no discurso podem variar, de maneira que pode ser mais fácil ou mais difícil captar sua orientação argumentativa. Sem esse trabalho com a noção de argumentação intrínseca à língua fica difícil garantir ao aluno a compreensão de que

A pretensa neutralidade de alguns discursos (o científico, o didático, entre outros) é apenas uma máscara, uma forma de representação (teatral): o locutor se representa no texto “como se” fosse neutro, “como se” não estivesse engajado, comprometido, “como se” não estivesse tentando orientar o outro para determinadas conclusões, no sentido de obter dele determinados comportamentos e reações (KOCH, 2003, p. 60).

O caminho metodológico proposto na obra de Terra e Nicola (2008) é imprescindível para a formação de cidadãos que consigam, de fato, interpretar textos, posicionar-se criticamente e compreender a realidade que os cerca. Embora a abordagem proposta pelos autores não tenha a profundidade que consideramos que o tema mereça, apresenta-se como um grande avanço em relação às abordagens feitas na maioria dos livros didáticos que já consultamos ou analisamos, como exemplificam os recortes citados na seção anterior.

Possibilitar ao estudante reflexões sobre a natureza argumentativa da linguagem é um primeiro passo necessário para um trabalho mais crítico dos discursos que os cercam. O tratamento da argumentação em sentido lato embasa, por exemplo, a discussão do mito da impessoalidade feita pelos autores no livro didático citado nesta seção. Terra e Nicola (2008) exploram questões de argumentação na notícia jornalística ou outros gêneros ditos 'imparciais', reflexão que dificilmente seria promovida por uma obra pautada no paradigma clássico e na noção estrita da argumentação.

E, mais, entendemos que a ideia de que enunciar é argumentar deve permear todo o ensino básico, não apenas o Ensino Médio. É possível adequar a linguagem para alcançar alunos desde a fase de alfabetização. Quanto mais consciência o aluno tiver sobre a natureza social, dialógica e ideológica da linguagem, e, mais especificamente, sobre a natureza argumentativa da língua, melhores condições terá de assumir-se como um cidadão crítico, capaz de interpretar não só textos e discursos, mas também as complexas relações sociais de que participa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o pressuposto de que o projeto de dizer integra a atividade verbal (KOCH, 2003), resultando em ações linguísticas propriamente ditas, entendemos que não é possível visualizar uma linha capaz de delimitar o *locus* da argumentação, pelo menos quando tomada *lato sensu*, em relação aos usos que se faz da linguagem, uma vez que tais usos e a argumentação constituem atividades linguísticas que são, em essência, imbricadas.

Este trabalho está guiado pelo objetivo de trazer reflexões sobre a necessidade de ampliarmos a noção de argumentação trabalhada em sala de aula. Não se está aqui desconsiderando a relevância do trabalho com a perspectiva estrita do termo. Ao contrário, entendemos que trabalhar a sequência argumentativa mostrando ao aluno como ela se realiza em diferentes gêneros orais e escritos é imprescindível para a formação do leitor, do produtor do texto e do cidadão que almejamos. Mas consideramos que essa abordagem não é suficiente.

Precisamos observar a escola como um *locus* da argumentação, porque aí se dão processos de interação social. Conforme observa Goulart (2010), a argumentação pode ser pensada nos movimentos intencionais da aula, por exemplo, por meio da flexibilização das palavras de autoridade das inter-relações de enunciados, da intersubjetividade, manifestando-se no discurso pelo tom apreciativo, pelos tempos-espaços agenciados e, especialmente, pelo entranhamento de palavras alheias nos enunciados, como palavras citadas, entre outras possibilidades. Só a análise das interações que se dão no espaço escolar já renderia muito trabalho baseado na perspectiva da argumentação *lato sensu*. Mas essa é uma questão a ser discutida em outro estudo. Aqui, envidamos esforços para argumentar em direção à necessidade de se pautar a argumentação *lato sensu* como tópico de ensino em todo o ensino básico, considerando o ato de argumentar como algo essencial a todo e qualquer discurso.

Essa abordagem contribuiria para chegarmos mais perto da teoria que aponta a linguagem como uma atividade sociointerativa, teoria que está há algumas décadas orientando teoricamente o ensino de línguas. Para tanto, precisamos superar o paradigma clássico, não o desconsiderando como contributo para discutir questões de argumentação *stricto sensu*, mas entendendo-o como uma contribuição que precisa ser ponderada no trabalho com os gêneros da atualidade.

Em interação com livros didáticos, temos observado que, em geral, pelo menos na última década, eles têm seguido três encaminhamentos metodológicos quando do ensino da 'argumentação', que descrevemos a seguir. Ressalvamos que tal constatação não pode ser tomada como uma comprovação científica, pois carece de um estudo sistemático, o que será feito em momento posterior à publicação deste texto; ainda assim, apresento-a por entender a validade de observações empíricas quando se tem em mente o ensino:

- i) Apresentam o conteúdo a partir da estruturação da ordem do dissertar. Esse encaminhamento está presente inclusive nas obras mais atuais, como é o

caso da coleção do Ensino Médio *Novas Palavras* (AMARAL et al., 2013). Nesses casos, a abordagem proposta tende a não conceituar 'argumentação', a ter como norte o paradigma clássico, a focar a noção estrita de argumentação e a dar pouco ou nenhum espaço para o trabalho com os gêneros. A coleção citada inclusive descreve a 'dissertação argumentativa' como gênero, perspectiva que pode ser questionada, haja vista a possibilidade de se recorrer à sequência dissertativo-argumentativa em diferentes gêneros;

- ii) Apresentam o conteúdo a partir da noção de gêneros que envolvem a argumentação *stricto sensu* sem fazer uma introdução explicativa sobre a noção de argumentação, como é o caso, por exemplo, da coleção *Português: linguagens em conexão* (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013). Essa perspectiva está mais de acordo com estudos sobre a linguagem presentes em discussões acadêmicas e nos documentos oficiais que orientam o ensino da língua, mas também não considera a noção de argumentação *lato sensu*;
- iii) Apresentam uma definição de 'argumentação', ainda que de forma indireta, geralmente em uma página introdutória, para depois propor um trabalho sobre alguns gêneros que estão pautados na argumentação *stricto sensu*, como ocorre nas obras citadas neste artigo. Esse percurso didático possibilita a abordagem da argumentação tanto no seu sentido estrito, como o fazem Abaurre, Abaurre e Pontara (2013), por exemplo, quanto no sentido lato, como se verifica em Terra e Nicola (2008).

Entendemos que essa terceira forma de abordar o conteúdo é mais adequada, justamente porque abre espaço para se falar na argumentação *lato sensu*, mesmo tendo como foco de atenção da unidade a argumentação *stricto sensu*. Embora a abordagem da

argumentação *lato sensu*, na perspectiva que defendemos aqui, deva perpassar todo o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que não se considera a existência de texto livre de argumentação, entendemos que é necessário pontuar em que momento do currículo esse tema passará por um estudo sistematizado, como ocorre com a argumentação em sentido estrito.

Esse trabalho sobre a natureza argumentativa da linguagem parece ser um caminho produtivo inclusive para o ensino da argumentação em sentido estrito, uma vez que, ao tomar consciência do que podemos fazer com a linguagem e da ideia de que não há interação livre de intenções, traça-se uma ponte que contribui para que o aluno consiga passar do nível pré-argumentativo para um estágio elementar de argumentação e, após, para uma argumentação elaborada (GOLDER; COIRIER, 1994). Entender a essência social e interativa da atividade linguageira é imprescindível para se chegar a uma estruturação textual própria em que predominam sequências argumentativas.

Trabalhar de forma organizada e programada a noção de argumentação *lato sensu* implica em uma postura política. E nos parece cada vez mais urgente que tais questões sejam abordadas, considerando que disciplinas como Sociologia e Filosofia, que orientam um olhar mais crítico para o mundo e mais reflexivo para o lugar que cada um ocupa no círculo social, tendem, com a Reforma do Ensino Médio, a serem cada vez mais suprimidas dos currículos.

Em resumo, argumentamos pela necessidade de se considerar a escola como um *locus* da argumentação, não apenas por ela comportar, em si, um contexto social vivo, espaço em que se interage por meio da linguagem e, portanto, se argumenta, mas principalmente por ser o lugar do ensino formal e talvez um dos poucos contextos, se não o único, em que o aluno terá possibilidade de ter contato com um trabalho sistematizado e planejado sobre a linguagem, a língua e a relação enunciação x argumentação. E a disciplina de Língua Portuguesa é o lugar por excelência em que essa abordagem precisa ser feita, muito embora as discussões sobre a argumentação *lato sensu* possam e devam ser feitas em qualquer disciplina. Afinal, a própria escolha das disciplinas que participam da

grade escolar e dos conteúdos que figuram no currículo de cada disciplina passam por escolhas, ou seja, pela argumentação.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013. vol. 1, 2 e 3.

AMARAL, Emília et al. **Novas palavras**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013. vol. 1, 2 e 3.

ASCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. L'argumentation dans la langue. **Langages**, 10e année, n. 42, p. 5-27, 1976.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail [N. V. Volochinov]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Annablume; Hucitec, 2002.

BARBISAN, Leci Borges. Uma proposta para o ensino da argumentação. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, jun. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/2415>. Acesso em: 25 abr. 2010.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens: 8ª série**. São Paulo: Atual, 1998.

CORBARI, Alcione Tereza. **Elementos modalizadores como estratégia de negociação em textos opinativos produzidos por alunos de Ensino Médio**. 2013. 220f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

EDIÇÕES SM. **Ser protagonista**: Língua Portuguesa, 1º ano - ensino médio. Editor responsável: Rogério de Araújo Ramos. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013. (Coleção Ser protagonista, vol. 1 e 2).

GOLDER, Caroline. La production de discours argumentatifs: revue de questions. **Revue française de pédagogie**, Paris, v. 116, p. 119-134, 1996.

GOLDER, Caroline; COIRIER, Pierre. The production and recognition of typological argumentative text markers. **Argumentation**, Dordrecht-Boston, v. 10, p. 271-282, 1996.

GOLDER, Caroline; COIRIER, Pierre. Argumentative text writing: developmental trends. **Discourse Processes**, Philadelphia, v. 18, p. 187-210, 1994.

GOLDER, Caroline; PERCHERON, Aurélie; POUIT, Delphine. Les choses ne sont jamais totalement vraies ou totalement fausses: point de vue sur la conduite communicative d'argumentation en production écrite. **Enfance**, Paris, t. 52, n. 2, p. 99-110, 1999.

GOULART, Cecília. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50-62, 2 sem. 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/viewFile/4298/2902>. Acesso em: 19 fev. 2017.

GOULART, Cecília. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. **Pro-posições**, v. 18, n. 3(54), p. 93-107, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/54-dossie-goulartc.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; FÁVERO, Leonor. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras**, v. 3, n. 1, p. 3-10, 1987.

LEAL, Telma Ferraz et al. Entrevistando professoras: o que elas falam sobre o ensino da argumentação? **Educação Unisinos**, v. 14, n. 3, p. 195-204, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/699/126>. Acesso em: 20 mar. 2017.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. **A argumentação em textos escritos**: a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LYONS, John. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. v. 2.

PERELMAN, Chäim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Trad. Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Coleção Na ponta da língua; 21).

SETTE, Maria das Graças Leão; TRAVALHA, Márcia Antônia; BARROS, Maria do Rozário Starling de. **Português**: linguagem e conexão. São Paulo: Leya, 2013. vol. 1, 2 e 3.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Português**: de olho no mundo do trabalho: volume único para o ensino médio. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

Submetido em: Fevereiro/ 2020.

Aceito em: Dezembro/ 2020.

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN) A PARTIR DO CURRÍCULO: TRAÇOS DE UMA AUSÊNCIA ACERCA DA TEMÁTICA 'MULHERES'

Paulo Augusto Tamanini¹

Francisco Vieira da Silva²

Gislânia Dias Soares³

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade analisar a formação inicial dos professores de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, construída a partir do currículo oficial. Nesse ínterim, discutimos, de modo específico, o currículo do curso de História e sua relação com o ensino, a partir da temática 'mulheres'. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cotejando os estudos de Bittencourt (2011), Fonseca (2003), Nóvoa (2005) e Pinsky (2009), seguida de uma análise documental da estrutura curricular 2019.1 do referido curso.

¹ Pós-Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa Imagem e Ensino: percepções, métodos e fontes (CNPq/UFERSA). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6963-2952> E-mail: professor@tamanini.com.br

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4922-8826>. E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Professora da Rede Municipal de Ensino de Mossoró - RN. Professora substituta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Patu (CAP). Membro do Grupo de Pesquisa Imagem e Ensino: percepções, métodos e fontes. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1204-9579>. E-mail: gdsbento@hotmail.com

Resultados, ainda que parciais, indicam a predominância de uma formação tradicional dos professores de História. Ademais, verificou-se também a dicotomia entre a discussão teórica tecida na academia e a prática docente cotidiana, evidenciando um desalinho entre currículo e ensino de História. A partir dessas sistematizações, há indicativos para se repensar a formação inicial dos futuros professores, a fim de formar um profissional para uma cultura de tolerância e respeito à diversidade, possibilitando o desenvolvimento de um saber plural e significativo.

Palavras-chave: Formação de professores de História. Currículo. Ensino. Mulheres.

THE INITIAK TRAINING OF HISTORY OF PROFESSORS OF THE UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN) FROM THE CURRICULUM: TRACES OF NA ABSENCE ON THE TOPIC 'WOMEN'

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the initial training of the history professors of the Universidade do Estado Rio Grande do Norte (UERN), built from the official curriculum. In the meantime, we specifically discuss the curriculum of the History course and its relationship with teaching, based on the gender / women theme. This is a bibliographical research, comparing the studies of Bittencourt (2011), Fonseca (2003), Nóvoa (2005) and Pinsky (2009), followed by a documental analysis of the 2019.1 curricular structure of the course. Results, even partial, indicate the predominance of a traditional formation of history professors. In addition, there was also a dichotomy between the theoretical discussion woven in academia and the daily teaching practice, showing a mismatch between curriculum and history teaching. From these systematizations, there are indications to rethink the initial formation of future teachers, in order to train a professional for a culture of tolerance and respect for diversity, enabling the development of a plural and meaningful knowledge.

Keywords: History professors training. Curriculum. Teaching. Women.

LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE HISTORIA DE LA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN) A PARTIR DEL CURRÍCULO: RASGOS DE UNA AUSENCIA SOBRE EL TEMA ‘MUJERES’

RESUMEN

El presente artículo tiene por finalidad analizar la formación inicial de los profesores de Historia de la Universidad do Estado Rio Grande do Norte (UERN), construida a partir del currículo oficial. Mientras tanto, discutimos, específicamente, el currículo de estudios del curso de Historia y su relación con la enseñanza, basado en el tema mujeres. El presente estudio se presenta como una investigación bibliográfica, basado en los estudios de Bittencourt (2011), Fonseca (2003), Nóvoa (2005) y Pinsky (2009), seguido de un análisis documental de la estructura curricular 2019.1 del curso. Los resultados, aunque parciales, indican el predominio de una formación tradicional de los profesores de Historia. Además, también hubo una dicotomía entre la discusión teórica entretrejida en la academia y la práctica docente diaria, evidenciando un desajuste entre el currículo y la enseñanza de Historia. A partir de estas sistematizaciones, hay indicaciones para repensar la formación inicial de los futuros docentes, a fin de capacitar a un profesional para una cultura de tolerancia y respeto a la diversidad, posibilitando el desarrollo de un saber plural y significativo.

Palabras clave: Formación de profesores de Historia. Currículo. Enseñanza. Mujeres.

INTRODUÇÃO

É consensual que o cenário enfrentado pela sociedade hoje é complexo, desafiador e demanda do sujeito competências e habilidades plurais. Segundo Habermas (2000) e Buck-Morss (2002), o mundo no qual vivemos está em constante transformação e expansão, marcado por incertezas, provisoriedade e/ou transitoriedade. Um contexto que, sem dúvidas, influencia também o ambiente educativo, dado que o ensinar tornou-se uma atividade complexa, impulsionando os docentes a repensar suas práticas em sala de aula.

A universidade, *lócus* de construção do conhecimento e dos saberes, competências e habilidades necessárias à formação do sujeito, procura analisar o seu papel na formação do professor que ingressará no mercado de trabalho; da mesma forma, procura atualizar os seus entendimentos acerca da educação, da escola, do aluno e da sociedade (TEIXEIRA, 1998).

Bittencourt (2011) aponta que essa reflexão deve estar presente nos cursos de formação inicial, bem como na formação continuada dos professores, para a efetivação de uma prática pedagógica que responda às demandas das atuais gerações. Outrossim, o desafio que se impõe ao professor de História é a heterogeneidade/pluralidade encontrada em sala de aula, advinda de sujeitos históricos e sociais, portadores de diferentes anseios frente ao mundo contemporâneo.

A formação dos professores do curso de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) é o objeto deste estudo. Destarte, abordaremos debates referentes à temática das mulheres, na formação de professoras/es, por entendermos que a universidade desempenha papel fundamental para a constituição de cidadãos plurais. Cidadãos estes que são alunos no presente, mas no futuros, serão os formadores e contribuirão para que seja consolidado o exercício do respeito ao outro, que lutarão pela consolidação da liberdade de expressão e de escolhas.

Nessa perspectiva, este artigo pretende discutir a relação entre o Ensino de História e a temática das mulheres, no curso de

Licenciatura em História da UERN. Ao suscitar o debate sobre a temática das mulheres na academia, pretendemos promover um movimento de inclusão, lutando pelo fim das identidades rígidas configuradas ao longo dos anos. Trata-se de lutar por um mundo onde haja igualdade entre o ser mulher ou o ser homem (PINSKY; PEDRO, 2012). Depreende-se, então, que os licenciandos em História podem tornar-se responsáveis pela disseminação de estereótipos e preconceitos, quando seus formadores repetem práticas de abordagem cujas temáticas já estão superadas.

Fonseca (2003) destaca que o processo formativo do educador dá-se ao longo da vida, por meio de vivências socioeducativas. O autor ressalta a importância da formação inicial para a construção da docência por se tratar de “um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão” (FONSECA, 2003, p. 60).

Isto posto, observamos que a formação inicial dos professores de História deve se contrapor, por exemplo, às perspectivas sexistas que ainda dominam algumas instituições de ensino superior. Uma questão importante a ser enfatizada é acerca das demandas capazes de orientar a reformulação dos cursos de Licenciatura em História, advindas do meio social em que alunos e professores se inserem. Um dos objetivos da Licenciatura em História é portanto, formar professores/historiadores que estejam capacitados a atuar na produção, problematização e comunicação do conhecimento histórico a partir de seus contextos de vivência e das demandas do seu tempo.

Portanto, este artigo tece suas ponderações em três momentos que se associam simultaneamente: 1) problematizar a formação que vem sendo desenvolvida nas universidades para observar se ela atende as necessidades dos ensinantes e aprendentes na conjuntura atual; 2) refletir sobre a incorporação da temática acerca das mulheres na produção historiográfica; e 3) verificar a partir da grade curricular vigente do curso de História da UERN, ‘se’ e ‘de que’ forma a temática acerca das mulheres é contemplada. Quanto à metodologia empregada, faremos uma revisão bibliográfica sobre a

temática, sequenciado pela análise documental da grade curricular 2019.1 e suas respectivas ementas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: primeiras palavras

*Me movo como educador, porque,
primeiro, me movo como gente.*

Paulo Freire

A formação de professores é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como uma perspectiva teórica, uma temática promissora para as pesquisas e uma prática pedagógica. É, portanto, uma atividade complexa, discutida amplamente em escala mundial sobremaneira na década de 1980, mostrando-se uma área fértil para estudos e pesquisas sob diferentes enfoques. Nesse debate, que não é recente, Gauthier (2006, p. 17) afirma que “[...] embora ensinar seja um ofício exercido em quase todas as partes do mundo, sem interrupção desde a antiguidade, ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes”. Partindo desse pressuposto, intensificaram-se, nas últimas décadas, discussões a esse respeito, surgindo inúmeras propostas e tendências de formação.

Em sintonia com as diversas fases da História da Educação Brasileira, que preconizavam mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender e influenciadas pelas novas concepções (Escola Nova, o Tecnicismo, o Construtivismo e o Sociointeracionismo), muitas foram as tentativas de mudanças surgidas quanto à formação e profissão docente (MIZUKAMI, 1986). Elas repercutiram em ações voltadas para a formação de professores, de modo que cada uma acaba refletindo uma concepção do papel a ser desempenhado pelo professor em seu exercício profissional.

Situando a discussão acerca da formação do professor e especificamente na área de História, a partir da década de 1980, Fonseca (2003) identifica conflitos no processo de formação inicial, especialmente no tocante à produção acadêmica e ao Ensino de História, na Educação Básica,

Enquanto nos cursos superiores, os temas eram objeto de várias leituras e interpretações e predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, nas escolas de ensino fundamental e médio, de uma maneira geral, as práticas conduziam à transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como verdade. A formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. A escola, o lugar da transmissão. E o livro didático, na maioria das vezes, a principal – senão a única fonte historiográfica utilizada pelos professores (FONSECA, 2003, p. 60-61).

Perguntamo-nos, então, sobre as possíveis origens desse desalinho. Um breve passeio pela História do Ensino de História sugere que as licenciaturas curtas, no contexto da Ditadura Militar no Brasil, descaracterizaram a área de humanidades do currículo escolar, sobretudo quanto aos conteúdos, didática e ofício do professor de História. Graças aos movimentos crescentes de reação e resistência, às pressões políticas e sociais, ao processo de redemocratização do Brasil, à expansão do sistema educacional e às mudanças curriculares para o ensino fundamental, médio e superior, o cenário se reverteu (CERRI, 1997).

Entretanto, ainda se encontra nos cursos de História um currículo pouco inovador, afastado em tematizar questões mais atualizadas e relevantes da sociedade. Contudo, entendemos que currículos são escolhas teóricas e metodológicas, advindas de uma seleção. A impossibilidade de se debruçar sobre a totalidade do acontecido força as escolhas, seleciona os conteúdos e a maneira de tratá-los, baseados em determinados critérios que também são frutos dos contextos. Elucidar se o currículo oferecido na graduação de História prepara adequadamente os futuros professores torna-se o grande desafio das Licenciaturas. Descortinando o debate acerca dos saberes necessários à prática docente, situando o problema na escolha do que se deve ensinar aos que irão ensinar História, Nóvoa (2005, p. 41) adverte,

Mas tem sido difícil instituir programas que, assegurando a necessária preparação científica, não

descurem a dimensão pedagógica, nem a relação à prática e à cultura profissional docente. Sobrepor as disciplinas de base às ciências da educação e às práticas de ensino não resolvem qualquer problema. Mas são muitos os interesses que dificultam a necessária reforma. E aí não será a formação contínua a colmatar as deficiências da formação inicial. O século XXI abre com uma grave indecisão nessa matéria. (NÓVOA, 2005, p. 41).

Nóvoa (2005) discorre sobre a falta de articulação entre currículo e prática docente, o que influencia diretamente na dinâmica do ensino-aprendizagem. O professor necessita de uma formação que contemple as necessidades cotidianas no ambiente escolar. Além da competência técnica, esse profissional precisa de outras habilidades para atingir seu objetivo em sala de aula. Estudos de Karnal (2008) têm demonstrado a importância de o docente dominar e abordar coerentemente o processo histórico, observando permanências e mudanças que, na vida social, ressoam do passado até nossos dias. Na seleção de conteúdos, o professor é convidado a primar por temas congruentes com os objetivos da disciplina, com as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas pelo aluno ao longo de sua formação considerando as singularidades de cada um.

Surgem então questões a serem pensadas: o que se deve ensinar na disciplina de História? Qual conteúdos tornam a disciplina atraente para os alunos? Quais conteúdos garantem uma formação adequada? Que metodologia é capaz de produzir um diálogo entre o que aconteceu e que foi produzido historicamente com o que é trabalhado e contextualizado em sala de aula?

Em vista da superação do ensino tradicional de História e na busca do ideal, configura-se um imperativo para a disciplina formar o aluno-cidadão dotado de consciência crítica, por vezes denominado de “novo” homem para atuar em uma nova sociedade (FONSECA, 2003).

Vale ressaltar que, no encaminhamento dos novos procedimentos e suas justificativas, convencionou-se que o ensino deveria centrar-se em

[...] discussões temáticas, relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito produtor da História e não como um mero expectador de uma história já determinada, produzida pelos heroicos personagens dos livros didáticos. (SCHIMDT; CAINELLI, 2004, p. 15).

É possível perceber que nesses embates e discussões em torno de proposições sobre o ensino de História, o professor ocupa papel ímpar. Ele é responsável por gerir o processo de construção de saberes, tendo como desafio duas grandes metas: cumprir um currículo extenso e formar sujeitos críticos e autônomos; estabelecer uma articulação entre o conteúdo formal e os saberes trazidos por cada aluno.

Nenhuma metodologia ou técnica de ensino acontece de maneira exitosa se o professor não se lançar como mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno (BITTENCOURT, 2011).

Nessa direção, o professor de História pode estimular o aluno a aprender a se movimentar no tempo, a conseguir situar-se na história das sociedades para compreender a sua. Só assim estará o docente atuando como um mobilizador da inteligência coletiva (SILVA, 2001), ajudando a criar e recriar saberes, contribuindo para o exercício da cidadania e, como consequência, instruir os alunos para se construir uma sociedade mais justa, igual, democrática, solidária e empática.

No bojo dessa articulação, está o currículo que, por conseguinte, vai pautar os conteúdos e práticas em sala de aula. Segundo Thiesen (2013), a seleção de conteúdos deve ser baseada nas atuais demandas sociais. Desta feita, é fundamental que todos os aspectos sociais povoadores dos espaços sociais transformem-se em temas de debate para a comunidade escolar. Incluir a temática 'mulher' como categoria histórica digna de atenção nos processos formativos promove, por exemplo, a redução da desigualdade de gênero e fomenta nas mulheres a consciência de si e de seus direitos e deveres. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental, publicados em 1997, postulam, nos temas transversais,

a discussão das questões de gênero no ambiente escolar. Se a prática pedagógica deve seguir as orientações legais, os cursos de formação inicial não poderiam excluí-las em seus processos formativos. A este respeito, Pinsky e Pedro (2012) entendem que a escola é um espaço para o debate de gêneros e o professor deve ter condições de mobilizar tais discussões, a fim de desestabilizar o “senso comum” e propor novas formas de pensar e “ver” mundo, estimulando uma cultura de respeito e tolerância entre os sujeitos.

MULHERES: da sombra às produtoras de história

Cronologicamente, foi o movimento feminista que, nos anos 1960, lançou as bases para a criação da História das Mulheres, antecedendo os historiadores. É imperativo realçar que o marco da emergência da História das Mulheres, no Brasil, nasce no interior das reivindicações de direitos trabalhistas das operárias, em 1970. Coincide também que é justamente neste período que a História passa a sofrer profundas mudanças, abandonando os interesses exclusivos dos temas políticos para incorporar outro que abrangiam desde o cotidiano até a vida no interior da família, passando pelos valores, crenças e hábitos que marcavam a classe trabalhadora (PERROT, 1992).

Inquestionavelmente, as décadas de 1970 e 1980 foram de grande valia para a incorporação da temática ‘mulheres’ na produção historiográfica porque colocavam em discussão a visão monolítica do “Homem Universal.” Conforme Pinsky (2009, p. 2),

[...] vários historiadores, após denunciar a exclusão das mulheres nos trabalhos de História feitos até então, procuraram torná-las visíveis na chamada História Geral. Essa preocupação foi especialmente marcante nos primeiros momentos de desenvolvimento da História das Mulheres. Para alguns críticos, entretanto, isso não foi suficiente por não afetar profundamente a historiografia tradicional, com seus recortes temáticos, periodizações, fontes e “fatos históricos” já bem delimitados.

Ainda segundo a autora, as novas abordagens da História chegavam também às “outras histórias”, ou seja, às temáticas tidas como marginais ou secundárias. Nesta esteira, as mulheres, até então silenciadas, passavam a ser vistas também como cidadãos da história e objeto de estudo. Este novo olhar sobre a temática mulher caracterizava, *per si*, um grande avanço, mas não rompia totalmente com a invisibilidade a que elas estavam sujeitas, como objeto de investigação. Por isso, como Pinsky (2009, p. 2) evidencia

[...] não basta acrescentar as mulheres aos livros de História [...], é preciso repensar o próprio saber histórico e privilegiar abordagens analíticas. Atendendo ao apelo, vários historiadores procuraram explicar o desenrolar do processo histórico oferecendo novas narrativas, apresentando novas causas e demonstrando conseqüências antes ignoradas (PINSKY, 2009, p. 2).

A crescente presença das mulheres em diferentes espaços de trabalho e da política, inclusive de cargos de liderança, o número alarmante de casos de violência contra elas, as novas abordagens sobre o papel da mulher na casa, na rua, em ambientes privados e públicos etc, instigaram pesquisadores das mais variadas áreas da academia a refletir, discutir e fazer pensar sobre o lugar das mulheres na História. Ainda que a História constantemente revise suas percepções acerca de um passado, reconstruindo narrativas, cabe ao professor de História ancorar práticas pedagógicas que promovam olhar o passado em uma perspectiva plural, diversificada e contextualizada (PINSKY, 2009).

A GRADE CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UERN E A TEMÁTICA DA MULHER: traços de uma ausência

O Curso de Licenciatura em História, na UERN, foi legalmente constituído em 16 de novembro de 1966, através da Resolução nº 065/65. A instalação ocorreu em 13 de dezembro de 1966, recebendo a primeira turma em 1967. O reconhecimento junto ao Ministério da Educação com a estrutura departamental deu-se pelo decreto-Lei

79.017, de 23 de dezembro de 1976. O curso postulava o papel de oportunizar a formação de profissionais voltados ao Ensino Básico público que, por sua vez, representava 6,7% das vagas oferecidas nos cursos de graduação da UERN, sendo distribuídas nas cidades de Mossoró e Assu.

Atualmente, o curso de História está assim planejado:

Quadro 1 - Estrutura curricular do curso de História da UERN

Curso	(100620-0) História - Licenciatura
Matriz curricular	2019.1 (válida para ingressantes a partir de 2019.1)
Campus/Cidade	Campus Central - Mossoró
Faculdade	Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais - FAFIC
Disc. Obrigatórias	2745 horas
Disc. Optativas	600 horas
Ativ. Complementares	210 horas
Carga horária total	3555 horas
Semestres	9 (entre 4,5 e 7 anos – máximo)

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com dados extraídos da UERN – Curso de História (2019).

Em relação ao quantitativo de egressos, a instituição tem apresentado anualmente o valor aproximado de quarenta licenciados em História. No que tange aos objetivos do curso, de modo geral, o PPC (Projeto Pedagógico do Curso) explicita que os profissionais (professores de História) devem atuar na construção do pensamento crítico de seus alunos, para que estes possam ser atuantes nos processos políticos e sociais das suas respectivas localidades e na sociedade em geral, considerando o uso competente e reflexivo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Somados ao objetivo principal, deparamo-nos com dois objetivos específicos que consideramos extremamente relevantes para nossa pesquisa. São eles:

- a) Atentar para o reconhecimento de experiências de sujeitos individuais e coletivos em diferentes temporalidades e espacialidades, a fim de formar o profissional para uma cultura de tolerância e respeito à diversidade;

b) Possibilitar uma formação global, dialogando com outras áreas de saber e capacitando o aluno para uma intervenção criativa e dotada de intencionalidade diante das questões complexas que se colocam na contemporaneidade (UERN, 2019).

Assentados nas informações citadas acima, notamos que o curso de História da UERN possui uma matriz curricular que responde (e muito!) aos desafios que hoje se impõem ao professor de História. Conquanto, ao continuarmos nosso estudo sobre o referido documento, especificamente no tocante à disciplina/atividade, não identificamos dentre as obrigatórias, nenhuma que contemplasse a discussão 'mulheres' em suas ementas. Por conseguinte, partimos, então, para outros componentes (disciplinas optativas) e encontramos as descritas no Quadro 2.

Quadro 2 – Curso de História - Outros Componentes

Código	Disciplina	Ementa	CH	Aplicação	Situação
0301064-1	Educação para Diversidade	Política nacional de atenção educacional às pessoas com necessidades especiais, minorias e demais casos de negação de direitos na sociedade. A formação de professores numa perspectiva de atendimento à diversidade Prática Pedagógica e acesso ao conhecimento numa perspectiva do princípio de Educação para Todos.	60	Teórica	Optativa
0701105-1	Ética e Cidadania	Ética e responsabilidade. Ética e moral. Noções de cidadania. Cidadania e esfera	60	Teórica	Optativa

		pública. Cidadania, direitos sociais e participação política.			
--	--	---	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com dados extraídos da UERN – Curso de História (2019).

O Quadro 2 mostra que somente a disciplina Educação para Diversidade, na matriz curricular vigente, é responsável por discutir temas, trazer teóricos e estudos relativos ao direito das pessoas com deficiência, dos que ficam à margem na sociedade. Verificamos que a disciplina não dá conta de discutir temas tão caros à contemporaneidade, entre eles, como a questão das mulheres, contrariando, assim, o princípio da educação para todos, que deve estar presente nos cursos de graduação. Identificamos também que esse componente curricular é ofertado como disciplina optativa/eletiva, logo, sem obrigatoriedade, ficando a cargo do licenciando decidir cursá-lo ou não.

Ainda analisando o Quadro 2, percebemos que a disciplina Ética e Cidadania, também optativa, mesmo tratando de temáticas referentes à cidadania e direitos sociais, não apresenta em seu arcabouço um eixo norteador para temática acerca das Mulheres. Logo, há um hiato, uma falta que, se preenchido, muito enriqueceria a grade curricular do curso de História.

A ausência de uma disciplina específica sobre a temática Mulher não é exclusiva da UERN. A lacuna também ocorre na maioria dos cursos de História das universidades públicas e, majoritariamente, em instituições privadas.

Ainda acerca das disciplinas presentes no Quadro 2, vemos que versam sobre os direitos fundamentais do cidadão, e queremos evidenciar nesse texto o direito à educação, como preconizam o art. 6º da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88), e a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Logo, provoca estranhamento que os currículos dos futuros professores estejam distantes das diretrizes legais, as quais asseguram que a educação é o caminho para a construção do respeito à diversidade e igualdade. Além disso, o Brasil participa de diversos pactos e convenções internacionais que buscam promover a

igualdade de gênero e a redução da violência contra a mulher, tais como: como a Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), a Conferência Mundial para a Revisão e Avaliação das Realizações da Década das Nações Unidas para a Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz (1985), a Conferência Interoamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, a Quarta Conferência Nacional sobre as Mulheres (1995), as quais foram desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Além disso, esse organismo criou, em 2010, o ONU Mulheres, mecanismo importante para a elaboração de políticas públicas para a promoção da equidade de gênero. Dada a significativa dimensão dessa problemática, é fundamental que as propostas curriculares de formação de professores possam contemplar discussões sobre a questão do gênero.

O silenciamento existente quanto à perspectiva de tematizar as mulheres na academia reverbera diretamente na sala de aula. De modo específico, abordamos a questão da mulher na formação de professoras/es como uma forma de chamar a atenção para futuras discussões a respeito da reformulação do currículo da disciplina de História. Decerto, essa reflexão precisa ampliar o foco e não recobrir somente o ensino da disciplina de História; no entanto, trata-se de uma temática relevante na configuração do objeto de ensino da História e nos desdobramentos que dele derivam. Nas palavras de Miranda (2013, p. 106), “[...] o debate sobre as dimensões que envolvem a aprendizagem histórica precisa levar em conta a diversidade existente entre grupos e sujeitos”.

A força motriz para essa discussão reside na percepção daquilo que muitos pesquisadores já diagnosticaram, como salienta, por exemplo, Perrot (1992, p. 185), “Da História, muitas vezes a mulher é excluída”. Outro ponto a ser ressaltado é que, quando a disciplina que, de algum modo, toca na acerca da temática Mulheres é oferecida, apresenta-se como disciplina eletiva, opcional. Ousamos dizer que, no interior dessa polêmica, está a formação inicial dos futuros professores, alicerçadas em fundamentos tradicionais, reflexo de uma História contada nos moldes do patriarcalismo, onde a História sempre foi feita por homens e para homens, reforçando a invisibilidade feminina (PERROT, 1992). Essa invisibilidade, portanto,

faz emergir um imaginário coletivo de que as mulheres sempre estiveram sob a sombra masculina e não foram inventivas o suficiente para fazer girar as engrenagens sociais e políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os apanhados apresentados neste artigo evidenciam que, no campo da formação inicial dos professores de História da UERN, sobretudo no aspecto curricular, predominam, em alguns casos, ainda conteúdos costumeiros, o que repercute em uma dicotomia entre a discussão teórica tecida na academia com a prática docente cotidiana. Nesse contexto, percebemos um desalinho entre o currículo e o ensino de História, quando se trata da ausência da temática das Mulheres em sua grade curricular. Isso porque os currículos dos cursos de Licenciatura em História devem contemplar temáticas já abordadas pela Nova História, tão preocupada com os objetos atuais e com as diversas (re)configurações dos currículos.

No que concerne especificamente ao curso de História da UERN, a matriz curricular 2019.1 analisada nesse artigo, constata-se que o currículo desenvolvido na graduação segue pautado na construção de um saber e/ou formação tradicional. Assim, a temática sobre as Mulheres não é abordada e a disciplina é oferecida na modalidade opcional. Inferimos que as discussões sobre Mulheres, bem como as que abordam as questões das minorias, não são contempladas com uma carga horária satisfatória e transversal no decorrer do curso.

Observamos que a ausência da temática em um curso de Licenciatura em História repercutirá em outras dimensões: se o professor não obter uma formação adequada para abordar o tema das mulheres, conseqüentemente e dificilmente abordará na sala de aula da educação básica. Como o professor poderá formar seus alunos-cidadãos para uma cultura do respeito à mulher se em sua própria formação isso não se efetivou?

Entendemos que essas e outras inquietações são oriundas de práticas formativas que necessitam de atualizações, pois um currículo pensado sem conexão com o contexto de quem irá aprender obstrui a reflexão a respeito da complexidade e a totalidade do ser humano.

Além disso, é importante pensar numa formação docente que possa contemplar a diversidade de concepções em relação ao papel feminino ao longo da História. De acordo com Perrot (2005, p. 29), “[...] a dificuldade da história das mulheres deve-se inicialmente ao apagamento dos seus traços, tanto públicos quanto privados”.

Frisamos que uma licenciatura em História deve propiciar aos discentes uma formação ampla, que lhes permita dialogar com a sociedade, com as diretrizes normativas do ensino, promovendo modificações no meio a que pertencem, comprometimento com valores democráticos e sociais fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igual. De igual modo, um curso de Licenciatura em História precisa refletir sobre a educação inclusiva, estimulando o respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, sexual, religiosa, de gênero e de faixa geracional. Dessa forma, o licenciado em História estará capacitado para atuar tanto no âmbito escolar, como em práticas não-escolares de ensino, quanto para investigar e refletir sobre temáticas atuais emergentes. Também será capaz de desenvolver a pesquisa e a produção do conhecimento histórico não só no âmbito da produção acadêmica propriamente dita, como também em instituições de pesquisa, de preservação documental, cultural, assim como nas redes pública e privada de ensino. Trabalhará, portanto, com todas as dimensões da História, dominando conhecimentos específicos da sua área, bem como com as metodologias e técnicas essenciais à produção e divulgação do ensino e do conhecimento histórico.

Sem a pretensão de esgotar esse debate que julgamos absolutamente efervescente no pensamento educacional e curricular, ousamos salientar essa falta, esse vazio que pode ser resolvido. E o fazemos por acreditar que toda pesquisa incide sobre o Ensino, que a pesquisa existe justamente para interferir, modificar, transformar e engrandecer o exercício do Ensino em sala de aula. Além do mais, pesquisa e ensino não estão apartados das questões sociopolíticas, culturais e econômicas que envolvem a interrelação entre diversas competências.

Cabe não somente à UERN, mas a tantas outras, o papel de formar docentes comprometidos com uma inserção abrangente e que inclua a temática sobre as Mulheres. Por meio dos cursos de

formação de professores na academia, será possível transformar, revisar e contemporaneizar as temáticas contempladas em um curso universitário, sobremaneira aqueles que tratam do humano, das pessoas, dos sujeitos e indivíduos que fazem da História não só uma disciplina, mas uma oportunidade de revisões, de recomeços. Para isto, as instituições de Ensino Superior são convidadas a rever certos conceitos e regras firmemente estabelecidas (PINSKY, 2009).

A título de sugestão e de continuidade da reflexão, para além do exercício da docência no Ensino Fundamental (séries finais) e Médio, elencamos algumas propostas de pesquisas que os licenciados em História podem fazer uso: a) desenvolver projetos de pesquisa que tematizem as contribuições das Mulheres no decurso do tempo; b) fortalecer projetos sociais inclusivos e educativos com vistas à preservação da identidade e formação cidadã da Mulher sob uma ótica multicultural.

Por fim, concluímos que *questionar* o ensino da História oficial, contada e escrita a partir de um único ponto de vista é uma tarefa premente para os atuais cursos de Licenciatura em História, já que visam preparar aqueles que no futuro ensinarão acerca do que estamos vivenciados no momento presente. Nessa perspectiva, cabe mencionar um trecho do samba-enredo da escola de samba Estação Primeira de Mangueira, no carnaval de 2019, quando diz: “Brasil, chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês”.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez 2011. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

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

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 27 nov. 2018.

BUCK-MORSS, Susan. **Dialética do olhar**: Walter Benjamin e o projeto das passagens. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Chapecó: Ed. Universitária Argos, 2002.

CERRI, Luiz Fernando. As concepções de História e os cursos de Licenciaturas. In: **Revista de História Regional**. Departamento de História da UEPG. v. 2, n. 2, p. 137-152, Inverno de 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de Ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira: Ijuí. 2ed: UNIJUI, 2006 (coleção fronteiras da educação).

HABERMAS, Jürgen. A consciência de tempo da modernidade e sua necessidade de autocertificação. In: HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

MIRANDA, A. R. Reflexões sobre mulheres, gênero e aprendizagem histórica, **Historiae**, Rio Grande, v.4, .2, p. 103-114, 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3680>. Acesso em: 12 maio de 2020.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antonio. **Evidentemente**. Histórias da Educação. Porto: Asa Editores, 2005.

- PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- PINSKI, Carla, Bassanezi. Estudo de Gênero e História Social. **Rev. Estud. Fem.** v.17, n. 1, Florianópolis, jan. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em 14 nov. 2019.
- PINSKI, Carla, Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs). **Nova História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.
- SAMBA-ENREDO MANGUEIRA. **História para ninar gente grande**. 2019. Disponível em: <https://www.letas.mus.br/sambas/mangueira-2019/>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.
- SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- THIESEN, Juarez da Silva. Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e Possibilidades. Florianópolis, **Perspectiva**, v. 31, n. 2, 591-614, maio/ago. 2013.
- UERN. **Curso de História**. 2019. Disponível em: <http://fatic.uern.br/historia/default.asp?item=historia-apresentacao>. Acesso em: 03 de maio de 2019.

Submetido em: Maio/2020.
Aceito em: Dezembro/2020.

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO PEDRA ANGULAR PARA PROMOÇÃO, PROTEÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Thiago Santos de Souza¹
Lívia Gabriela Fonseca Melo²
Diego Bruno Souza Pires³

RESUMO

Este estudo tem como propósito, por meio de uma leitura conjunta de Jacques Rancière e Paulo Freire, o entendimento acerca da educação, com viés emancipatório, para a formação democrática dos sujeitos, visando à busca por promoção, proteção e valorização dos Direitos Humanos. Inicialmente, faz-se uma reflexão acerca da não hierarquia de inteligências e na crença da igual capacidade intelectual dos sujeitos e, em seguida, analisa-se o ensino tradicional e a proposta de uma educação emancipatória, refletindo sobre os objetivos intrínsecos daquela na manutenção da “cultura do silêncio”, e desta, que se orienta no sentido da humanização. No terceiro momento, desenvolve-se a respeito da educação como um direito humano ao considerar a prática educativa como essencial na formação do conjunto de valores que fundamentam o reconhecimento de direitos e deveres. Ao final, discute-se acerca da importância da educação com vistas a ampliar a capacidade dos sujeitos na construção de uma consciência crítico-reflexiva, o que

¹ Mestre em Saúde Comunitária pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (ISC/UFBA). Docente da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1427-7345>. E-mail: thiago_fst@yahoo.com.br

² Fisioterapeuta pela Universidade Tiradentes (UNIT). Docente da Faculdade Estácio Feira de Santana. Graduanda em Direito pela Universidade Salvador (UNIFACS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4121-975X>. E-mail: liviagabriela@gmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Docente da Universidade Salvador (UNIFACS). Presidente da Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB de Feira de Santana/BA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8180-7209>. E-mail: consultoriasouzapires@gmail.com

inclui a capacidade de se indignar e de resistir contra injustiças e no poder de decidir sobre questões que lhes dizem respeito, assim como nos processos de transformação e construção de uma sociedade mais democrática e humanizada.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Democracia.

EMANCIPATORY EDUCATION AS A CORNERSTONE FOR THE PROMOTION, PROTECTION AND APPRECIATION OF HUMAN RIGHTS

ABSTRACT

This study aims, through a joint reading of Jacques Rancière and Paulo Freire, to understand emancipatory education for the democratic formation of subjects, in view of the search for promotion, protection and appreciation of Human Rights. Initially, a reflection is made about the non-hierarchy of intelligences and the belief of the equal intellectual capacity of the subjects, and then we analyze traditional teaching and the proposal of an emancipatory education, reflecting on the intrinsic goals of the first in maintaining a “culture of silence”, and of the latter, which is oriented towards humanization. In a third stage, it develops on education as a human right by considering the educational practice as essential in the formation of the set of values that underlie the recognition of rights and duties. In the end, it discusses the importance of education in order to expand the ability of subjects to build a critical-reflective awareness, including the ability to be outraged and resist injustice, and to decide on issues that concern them, as well as in the processes of transformation and construction of a more democratic and humanized society.

Keywords: Education. Human Rights. Democracy.

EDUCACIÓN EMANCIPATORIA COMO ESQUINA PARA PROMOCIÓN, PROTECCIÓN Y APRECIACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo, a través de una lectura conjunta de Jacques Rancière y Paulo Freire, la comprensión de la educación con un sesgo emancipatorio, para la formación democrática de los sujetos, en vista de la búsqueda de la promoción, la protección y la apreciación de los derechos humanos. Inicialmente, se hace una reflexión sobre la no jerarquía de las inteligencias y la creencia en la capacidad intelectual igual de los sujetos, y luego, analiza la enseñanza tradicional y la propuesta de una educación emancipadora, reflexionando sobre los objetivos intrínsecos de eso en el mantenimiento de la "cultura de silencio", y de esto, que está orientado hacia la humanización. En el tercer momento, se desarrolla sobre la educación como un derecho humano cuando se considera que la práctica educativa es esencial para formar el conjunto de valores que subyacen al reconocimiento de los derechos y deberes. Al final, discute la importancia de la educación con el fin de expandir la capacidad de los sujetos en la construcción de una conciencia crítico-reflexiva, que incluye la capacidad de indignarse y resistir contra las injusticias, y el poder de decidir sobre cuestiones que les dicen respeto, así como en los procesos de transformación y construcción de una sociedad más democrática y humanizada.

Palabras clave: Educación. Derechos humanos. Democracia.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como propósito desenvolver o entendimento acerca da educação com vistas à emancipação intelectual dos sujeitos para constituição da cidadania e para a promoção dos Direitos Humanos (DH). Para tanto, foi utilizado como referencial teórico o livro de Jacques Rancière *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2018), que reflete a respeito da

emancipação intelectual do sujeito e o lugar da educação nessa missão. Associou-se *O mestre ignorante* à proposta educativo-pedagógica de Paulo Freire.

O foco da análise, portanto, é fornecer elementos para desenvolver uma reflexão sobre a educação como instrumento no processo de construção do conhecimento e na formação de uma consciência crítico-reflexiva, fundamentando-se no princípio da igualdade, o que perpassa as relações de poder que envolvem a formação da subjetividade e permite que o sujeito seja capaz de se reconhecer como agente ativo na construção de uma democracia ativa e possa, após isso, contribuir com a valorização, com o fortalecimento e com a busca por efetividade dos DH. Dito isso, não é de surpreender que tal proposta encontre uma ressonância direta com a pedagogia desenvolvida por Paulo Freire, que via, na educação, uma capacidade emancipadora, redefinindo a compreensão do que seria um processo de formação para a autonomia dentro dos quadros históricos de uma sociedade marcada pela desigualdade (GIMBO, 2017).

O livro de Jacques Rancière (2018) conta a história de Joseph Jacotot, um filósofo e educador francês que, enquanto estava exilado nos Países Baixos, em 1818, lecionou na Universidade de Louvain e, durante esse período, criou o método denominado por ele de *Ensino Universal*. Este ensino prevê que todo homem é capaz de instruir-se a si mesmo, bastando, para isso, que se *emancipe intelectualmente*. Essa proposta pedagógica prioriza a aprendizagem sem a explicação de um professor, e o seu princípio estabelece que, durante o processo da aprendizagem, há relações e conexões com conhecimentos anteriores, por meio dos princípios de seleção, progressão e incompletude (RODRIGUES, 2016). No livro referido, Jacques Rancière assevera que não existe *hierarquia de inteligências*, ou seja, não há uma inteligência superior e outra inferior, uma vez que “[...] não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar” (RANCIÈRE, 2018, p. 11).

De acordo com Bretas (2017, n.p., grifo nosso):

Emancipar-se significa entender que há em todas as pessoas uma igualdade de inteligências, além de acreditar que toda e qualquer produção artística/intelectual humana pode ser compreendida por qualquer pessoa, sem a necessidade de explicações para além de seu próprio conteúdo.

A pedagogia apresentada por Rancière parte do princípio de que a *igualdade* é o ponto de partida, e não o objetivo final do processo educativo; ao passo que a educação tradicional é assentada na relação entre um mestre explicador, detentor do conhecimento, e um aluno ignorante que lhe é submisso e, por ocupar uma posição inferior, deve-lhe obediência (AQUINO, 1996). É justamente essa distância na relação hierárquica entre o mestre e o aluno que o ensino universal pretende reduzir.

No livro, há uma crítica ao sistema tradicional de ensino – que ele chama simplesmente de *o Velho* – uma vez que esse método não conduz ao conhecimento, posto que o aluno depende da explicação do professor e só a partir disso que ele vai progressivamente “[...] compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (RANCIERE, 2018, p. 21), o que ele designou de *embrutecimento*. Desse modo, um sempre está na dependência do outro; o mestre explicador precisa do ignorante para transmitir o seu saber, e o ignorante está sempre à espera da explicação, daquele que irá lhe abrir as portas para o conhecimento, o que resulta em um indivíduo que não pensa com suas próprias faculdades mentais, com sua própria inteligência, e só leva ao aluno a certeza de que quem sabe é o professor, e que o educando só saberá o que lhe for explicado. É a absolutização da ignorância que constitui o que se chama de alienação (FREIRE, 2005). Aliena-se a inteligência do aluno à inteligência do professor.

Rancière parte do pressuposto de que não há desigualdade de inteligências, mas, sim, uma desigualdade nas manifestações dessas inteligências. A inteligência é atenção e busca antes de ser combinação de ideias, uma vez que depende da vontade que

comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas. A vontade é a potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha (RANCIÈRE, 2018). Nessa vertente, o desenvolvimento da inteligência pode ser visto como uma associação entre a vontade e o poder racional, e, conforme anunciado por Freire (2005, p. 101) “[...] o momento deste buscar é que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade”.

É a vontade de aprender e de procurar incessantemente, por iniciativa própria, que confere significado às coisas. Essa racionalidade, guiada pela vontade, gera a verdade. Para Rancière, o princípio da veracidade resulta da experiência da emancipação. No processo de emancipação, o homem aproxima-se da verdade, pois a “[...] verdade existe por si mesma; ela é o que é e não o que é dito [...]” (RANCIERE, 2018, p. 68).

Uma crítica precisa ser feita aqui. Pensar que somente a vontade é suficiente para guiar o processo de construção do conhecimento é não levar em consideração que a posição social que o indivíduo ocupa tem influência direta sobre a sua formação, já que a inteligência de um pode ser mais desenvolvida que outra, em determinada esfera de convivência individual, devido às ocasiões em que essa fora exposta. Assim, não há uma relação superior e inferior entre elas, mas há uma atenção voltada para os seus respectivos campos de interesses e circunstâncias.

A sociedade, por sua vez, sustenta-se nessa convenção, na hierarquização de inteligências e, como consequência, na paixão pela desigualdade em todos os sentidos, perpetuando-a. O progresso pela educação aponta a escola como reprodutora das desigualdades sociais visto que ela funda e justifica os programas de educação do povo e, em última análise, a própria dinâmica social, permanecendo, segundo Rancière, presa à redução das desigualdades presentes em nome de uma igualdade futura.

A distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir [...]. A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a

ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la (RANCIÈRE, 2018, p. 11)

Rancière ressalta que a educação propõe, de um lado, a redução da desigualdade pela explicação das regras do jogo e pela racionalização das formas de aprendizagem e, de outro, enuncia implicitamente a irrelevância de qualquer reforma, fazendo dessa violência simbólica um processo que reproduz indefinidamente suas próprias condições de existência (RANCIÈRE, 2018).

Nessa perspectiva, faz-se necessário que o sujeito busque o todo da inteligência humana em cada manifestação para que possa perceber-se como um ser integrante e participativo no seu contexto social. É pela educação que o indivíduo tem a possibilidade de interagir com seus pares, o que o permite desenvolver a capacidade para transformação de sua realidade. “A educação precisa despertar o cidadão que está em cada estudante para que contribuam no exercício de suas competências para a garantia e promoção dos Direitos Humanos” (VALDAMERI, n.p., 2018). A luta pelos DH passa por questões concretas que pressupõem o desenvolvimento de um compromisso individual e coletivo com a promoção desses direitos, o que passa obrigatoriamente pela educação.

O progresso é a nova maneira de dizer a desigualdade, uma vez que um homem de progresso é aquele que erige essa opinião à condição de explicação dominante da ordem social. Como já foi visto, a explicação não é somente um instrumento embrutecedor dos pedagogos, mas “[...] o próprio laço da ordem social” (RANCIÈRE, 2018, p. 162).

A respeito disso, Paulo Freire (2001, p. 27) destaca:

Às vezes, a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram em grandes setores das classes populares a elas submetidas uma espécie de cansaço existencial que, por sua vez, está associado ou se alonga no que venho chamando de anestesia histórica [...]. Daí a necessidade da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido o seu endereço no

munho. Explorados e oprimidos a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada.

Ainda de acordo com o mesmo autor, “[...] um elitista compreende a expressão como uma prática educativa centrando-se em valores das elites e na negação implícita dos valores populares” (FREIRE, 2001, p. 23). Para que haja uma democracia plena, é necessário que o indivíduo seja emancipado intelectualmente e possa, a partir disso, buscar a efetivação dos seus direitos e deveres com a real liberdade advinda da democracia, ou seja, para que possa exercer sua inteligência sem a interferência dos preceitos que inserem na mente humana a falsa ideia de desigualdade intelectual e superioridade de inteligências, pois, como explicitado por Rancière (2018, p. 64): “[...] o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência”.

A busca pela emancipação intelectual faz-se fundamental no exercício da democracia e no reconhecimento de que o indivíduo é um ser social; sendo assim, a análise da obra de Rancière e da proposta pedagógica de Paulo Freire contribui para ampliar a compressão acerca do desenvolvimento da educação na formação do sujeito, tendo em vista a sua emancipação, e conseqüente humanização, o que justifica a relevância do estudo e a discussão de suas ideias. Ademais, sobretudo, colabora para uma educação crítico-problematizadora e para a construção de uma cultura para a vivência dos DH que busca promover, proteger e valorizar tais direitos.

Para tanto, a análise temática se desenha inicialmente se alicerçando sobre o reconhecimento acerca da não hierarquia de inteligências e na crença da igual capacidade intelectual dos sujeitos. Em seguida, analisam-se o ensino tradicional e a proposta de uma educação emancipatória, refletindo sobre os objetivos intrínsecos daquela na manutenção da “cultura do silêncio”, e desta, que se orienta no sentido da humanização. No terceiro momento, desenvolve-se a respeito da educação como um direito humano ao considerar a prática educativa como essencial na formação do conjunto de valores que fundamentam o reconhecimento de direitos e deveres. Ao final, discute-se acerca da importância da educação com vistas a ampliar a capacidade dos sujeitos no poder de decidir sobre questões que lhes dizem respeito, assim como nos processos

de transformação e construção de uma sociedade mais democrática e humanizada.

IGUALDADE DA CAPACIDADE INTELECTUAL (não existência da hierarquia das inteligências)

Não existe uma inteligência superior ou inferior, isso permite o princípio da igualdade e “[...] é a tomada de consciência dessa igualdade que se chama emancipação e que abre o caminho para toda a aventura no caminho do saber” (RANCIÈRE, 2018, p. 49). A frase enuncia o princípio fundamental da educação e o reconhecimento da inteligência como potência de conhecer, o que é comum a todos os seres humanos, visto que não há um único sujeito humano que nunca tenha aprendido nada. Portanto, conhecer é uma capacidade essencial e intrínseca à vida humana, uma atividade fundante por meio da qual nos relacionamos e mediamos nosso ser com o mundo (GIMBO, 2017).

É preciso deixar claro, neste ponto, que analisar a igualdade entre inteligências não é homogeneizar as pessoas, mas partir do princípio de que se deve respeitar o direito de desenvolvimento singular, ou seja, constitui-se de uma multiplicidade de inteligências, e não no idêntico, “[...] por isso, a igualdade é a antítese do desigual, não da diferença” (GIMBO, 2017, p. 273), pois é evidente que os sujeitos possuem aptidões e competências diferentes; porém, todo e qualquer homem é capaz de ocupar qualquer posição e de realizar qualquer tarefa desde que ele tenha a chance para tanto. O que há é uma capacidade universal igual (FERRARI, 2014) e, segundo Rancière (2018, p. 50), “O problema está revelar uma inteligência a ela mesma”. Ainda na mesma obra, ele ressalta (p. 66):

A crença na desigualdade intelectual e na superioridade de sua própria inteligência não é, em nada, uma exclusividade dos sábios [...]. Assim vai a crença na desigualdade. Não há espírito superior que não encontre um mais superior ainda para rebaixá-lo; não há inferior que não encontre outro mais inferior ainda, para desprezar.

A crença na inferioridade da inteligência é também apontada por Paulo Freire, que a chamou de autodesvalia, e a define como sendo o resultado da introjeção que os oprimidos fazem da visão que os opressores têm deles, pois “[...] de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não produzem em virtude disso, terminam por se convencer de sua *incapacidade*” (FREIRE, 2005, p. 56, grifos do autor)

Essa hierarquização social é que dá subsídio para a desigualdade e é reforçada pelos próprios sujeitos que se dizem inferiores ao renunciarem o seu próprio potencial de aprender, de questionar, em detrimento da sua permanência na impotência de pensar (HIDALGO; ZANATTAS; FREITAS, 2015). Para o homem, existe o cômodo de não pensar, de se achar insuficiente, pois nunca o deixaram tentar, e é inútil discutir se sua inteligência “menor” é um efeito da natureza ou da sociedade, pois, conforme apontado por Rancière (2018), o sujeito desenvolve a inteligência que suas necessidades e circunstâncias exigem.

Sendo assim, há certa dificuldade em conseguir alcançar a emancipação; e, por isso, poucos são emancipados. No entanto, uma vez emancipado, o indivíduo pode emancipar outro e assim por diante. Como afirma Rancière (2018, p. 47) “Na ordem intelectual, podemos tudo o que pode um homem”. Na mesma obra, o autor ainda pontua que a distância que o ignorante precisa transpor não é o abismo entre a sua ignorância e o saber do mestre, mas o caminho que vai entre o que ele sabe e o que ele ignora.

Nesse contexto, a sociedade é marcada pelas relações de desigualdades e pela divisão social de classes, e atribui ao ensino a tarefa de instruir, que, em outras palavras, seria um meio de “[...] instituir algumas mediações entre o alto e o baixo: um meio de conceder aos pobres a possibilidade de melhorar individualmente sua condição e de dar a todos o sentimento de pertencer, *cada um no seu lugar*, a uma mesma comunidade” (RANCIERE, 2018, p. 14, grifos do autor). O autor salienta ainda que quem estabelece

[...] a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como

resultado a ser atingido. Ela deve ser sempre colocada antes. (RANCIÈRE, 2018, p. 11).

Assim, a igualdade não é uma finalidade, ela é o ponto principal do princípio da emancipação intelectual, ela é a pressuposição de que “É preciso pôr o suposto ignorante em uma situação onde a igualdade possa ser maximizada, onde ela possa ser tomada como ponto de partida, produzindo seu efeito” (VERMEREN; CORNU; BENVENUTO, 2003, p. 190). A ênfase, nesse caso, está em permitir que cada vida inteligente tenha seu direito ao pleno desenvolvimento, tal como Kant (2005 *apud* GIMBO, 2017), ao insistir que todos os homens, por meio do uso livre do seu próprio entendimento, são capazes de pensar por si e, conseqüentemente, tornarem-se igualmente livres.

Há sempre alguma coisa que o ignorante sabe e que pode servir de termo de comparação, ao qual é possível relacionar uma coisa nova a ser reconhecida (RANCIÈRE, 2018). Nessa vertente, Paulo Freire (2019, p. 139) cita um camponês que, após algumas aulas de alfabetização, disse: “Antes nós não sabíamos que sabíamos, agora sabemos que sabemos. Porque hoje sabemos que nós sabemos, podemos cada vez mais”, e Rancière (2018, p. 57) alude que “[...] essa compressão é que se denomina de emancipação, e é se emancipando intelectualmente que o homem irá perceber que tudo pode, e que pode refletir sobre o que é e o que faz na ordem social”.

Paulo Freire enfatiza a questão do saber em uma perspectiva emancipadora da educação que, desse modo, ganha força, inspirada na proposta de Jacotot, a afirmação da igual capacidade de pensar de todos os seres humanos como princípio de tal educação. Nesse norte, afirmar uma concepção igualitária da capacidade de pensar de mestres e alunos passa a ser uma condição política necessária para que os participantes dessa prática educativa possam desdobrar a igual potência problematizadora de que são capazes e colocar em questão um estado de coisas.

A igualdade das inteligências é o laço comum do gênero humano, a condição necessária e suficiente para que uma sociedade de homens exista (RANCIÈRE, 2018). Sendo assim, a emancipação intelectual parece ser inequívoca em uma democracia que implica o

reconhecimento e o respeito à singularidade de cada sujeito social em seu exercício de cidadania (FORTUNATO, 2019).

EDUCAÇÃO TRADICIONAL (princípio explicador/ ordem explicadora) X EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA/ PROBLEMATIZADORA

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) ostenta, em seu art. 205, o direito à educação, referindo este ser um

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, e 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.

Além de reconhecer, no art. 208, § 1º, a educação como um direito público subjetivo, sendo “[...] aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação”, e social de ordem fundamental, o que o vincula a uma prestação positiva do Estado com promoção de políticas públicas que visam garantir a sua eficácia conforme disposto no art. 6º do mesmo diploma. A Magna Carta também reconhece, no art. 5º, § 1º, que a educação é um direito pleno de aplicação imediata (BRASIL, 1988).

A educação ora é um instrumento, ora é um processo pelo qual o indivíduo utiliza a sua inteligência para expressar-se em sociedade, dentro da sua cultura, em linha de aprendizagem e aperfeiçoamento, sendo a maneira pela qual as pessoas se capacitam para a vida. É pela educação que o homem tem a possibilidade de desenvolver-se individualmente (PIRES, 2017; DALLARI, 1998), e passa a ser entendido como produto e produtor da cultura e da vida social.

Todavia, hodiernamente, os processos educacionais formais são sustentados na relação vertical entre o professor e o aluno; e, nessa configuração, o primeiro possui a centralidade do processo educacional, enquanto o segundo, conforme definido por Freire (2005), é posto como uma “vasilha vazia” à espera para ser preenchida

pelos conhecimentos do professor. O mestre é uma autoridade que deve ser respeitada e obedecida pelo aluno, que ocupa uma posição inferior. Além disso, o docente manifesta a sua superioridade diante do que o aluno pensa ter compreendido e o deixa mantendo sua ignorância, o não saber, mantendo-o sempre submisso a uma explicação (RANCIÈRE, 2018).

É preciso uma explicação para que o aluno seja capaz de aprender, seguido de um princípio, que é a desigualdade das inteligências. Por essa repartição de inteligências é que o mundo é dividido entre sábios e ignorantes, sendo necessário que alguém com uma inteligência elevada auxilie os “menos” inteligentes a deixar o estado de ignorância.

Diante disso, o mestre leva o conteúdo a ser estudado, o livro, mas o aluno não toma conhecimento dele, e quando o compreende é por meio da interpretação do mestre, como se o livro necessitasse de uma voz para ser aprendido. Nessa senda, compreender denota-se como a apreensão passiva de algo dado, contrário do aprender que exige um esforço que lhe é recompensado com aptidão. Para Rancière (2018, p. 21), “[...] a lógica da explicação comporta, assim, o princípio de uma regressão ao infinito”, que é a lógica do nosso sistema de ensino, em que a explicação é consequência de uma compreensão, e compreender é o que o aluno não pode fazer sem as explicações fornecidas, em certa ordem progressiva, por um mestre.

O importante seria o aluno desmembrar o livro, para entender o aprendizado complexo que ele traz, e o mestre apenas seria um auxílio de dúvida, como pode ser visto na citação:

O livro é uma fuga bloqueada: não se sabe que caminho traçará o aluno, mas sabe-se de onde ele não sairá – do exercício de sua liberdade. Sabe-se, ainda, que o mestre não terá o direito de se manter longe, mas à sua porta. (RANCIÈRE, 2018, p. 44).

Não pode haver conhecimento uma vez que os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo. Paulo Freire apresenta que, nessa prática pedagógica, os educandos são como “*vasilhas*” ou depósitos de conteúdos a serem “*enchidos*” pelos educadores, cujo objetivo é a distribuição universal e igualitária do

saber sob o escopo de promover igualdade social, ou ao menos de reduzir a "fratura social", porém essa proposta apresenta uma contradição traiçoeira, pois ela mesma reconstitui indefinidamente a desigualdade que pretende suprimir, pois *saber* não comporta, por si só, qualquer consequência igualitária, havendo, nesse caso, ao invés de superação, manutenção da "*cultura do silêncio*" (FREIRE, 2005, grifos do autor).

O princípio do *embrutecimento*, como denominado por Rancière, é exatamente o método explicativo. O mestre/educador mantém a postura de que seus alunos não têm capacidade de aprender; assim, não leva o aluno a compreender por si próprio sem as suas explicações e fornece cada vez mais explicações aprimoradas. "Há sempre uma distância a separar o mestre do aluno, que, para ir mais além, sempre ressentirá a necessidade de outro mestre, de explicações suplementares" (RANCIÈRE, 2018, p. 41). E esta é a virtude dos explicadores: "[...] o ser que inferiorizam, eles o amarram pelo mais sólido dos laços ao país do embrutecimento: a consciência de sua superioridade" (RANCIÈRE, 2018, p. 42).

Do modo explicativo, o aluno não tem fundamento do assunto, pois ele não faz parte daquilo que está sendo exposto se não o mestre e, desse modo, sendo de puro desinteresse de parte do discente por não se inteirar do assunto e apenas reter o que lhe é falado, pois irá ser cobrado. Desse modo, cabe ao estudante docilmente receber agradecido o pacote e memorizá-lo. Esse processo não leva em consideração o conhecimento de experiência feito com que o educando chega à escola, valorando apenas o saber acumulado, chamado científico, de que é possuidor. Tornar o aluno como objeto de prática educativa quando na verdade ele é um dos sujeitos.

Assim sendo, o educando é pura incidência de sua ação de ensinar (FREIRE, 2001); e, nesse processo, o educador transmite uma hierarquia que é incompatível com a liberdade e só contribui para perpetuar, entre os alunos, a sensação de inferioridade (MULINARI; MUNIZ, 2018). O professor assume na íntegra seu papel de narrador, e os alunos, de ouvintes, com pouco espaço para o diálogo e para a reflexão, o que inibe a criatividade e domestica a consciência, além de implicar uma espécie de anestesia, tornando-os extremamente

passivos – e, para a sociedade opressora, é essencial que tal prática fortaleça essa situação e mantenha o que Paulo Freire apresenta como “imersão das consciências”.

A noção de emancipação intelectual, proposta por Rancière, em oposição ao embrutecimento, tem como pressuposto a igualdade das inteligências. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente e permanente. Na educação problematizadora (ou libertadora), o educador situa o aluno em experiências de saber em que se rompe a desigualdade das inteligências e hierarquia das posições. São experiências que não antecipam o que deve ser aprendido, mas potencializam sensibilidades em aprender algo novo para ambos e juntos (TRÓPIA; PINTO NETO, 2017). O ponto de partida da educação libertadora se caracteriza exatamente com essa dimensão da relação do homem com a realidade em que vive pelo fato de que o processo educacional deve ser a partir da realidade dos educandos, e não a partir das ideias do professor.

Essa proposta de educação possui como pressupostos aspectos totalmente contrários aos da educação explicadora. O princípio da emancipação intelectual é oposto ao do embrutecimento, e parte da suposição da igualdade das inteligências, a qual não é um objetivo a ser alcançado, mas é o meio para aprender. Ou seja, não existe mais divisão entre os sábios e ignorantes, e, sim, o uso da sua inteligência, pois com ela todo homem pode alcançar seus objetivos. Desse modo, o mestre deve ser apenas um mediador da aprendizagem, um facilitador.

Entretanto, para emancipar outrem, é preciso, inicialmente, emancipar-se a si próprio. Em outras palavras, é preciso perceber-se tanto como um ser de conhecimento quanto como um ser inacabado, pois, ao educar o aluno, o educador também aprende, ou seja, esse diálogo confere, a ambos, experiências únicas de aprendizado (FREIRE, 2005) – e, ao emancipar-se intelectualmente, o indivíduo adquire a capacidade de refletir “[...] sobre o que é e o que faz na ordem social” (ENSEIGNEMENT UNIVERSAL, 1836 *apud* RANCIERE, 2018, p. 57).

Por fim, o método da emancipação é mostrar a necessidade, a importância e a utilidade de levar a pensar de forma autêntica para o pensamento crítico. O indivíduo que educa a si mesmo amplia sua

visão de mundo, aumenta sua percepção e linguagem, carregando, assim, um conhecimento imenso. O mestre deve acreditar na capacidade do aluno, incentivar o seu aperfeiçoamento, e não priorizar as explicações. Com isso, desenvolvem-se os valores físicos, intelectuais e morais, permite-se construir uma igualdade justa dentro da sociedade.

O princípio da desigualdade das inteligências, orientador da educação tradicional, é um dos obstáculos mais sérios à emancipação, pois se caracteriza por uma ausência de diálogo que desencadeia uma reprodução da opressão e da violação dos DH. Já uma educação que procura desenvolver uma tomada de consciência e uma atitude crítica, que permite ao homem escolhas, liberta-o em lugar de submetê-lo, e é uma educação que tende a preparar o indivíduo à sociedade e que, de algum modo, o incentiva a desenvolver e utilizar seu potencial intelectual, como meio para construir sua cidadania existencial (FORTUNATO, 2019; FREIRE, 1979).

Ao conceber a instrução pública como condição para promover emancipação intelectual, Rancière chamou atenção para a necessidade de inverter a lógica da explicação como fundamento do processo educacional que negligencia a capacidade dos homens de aprenderem por si sós, sendo este o maior desafio do ensino universal que é fazer com que aqueles que se julgam inferiores em inteligência saiam da obscuridade em que vivem, orientem-se na compreensão do mundo e tornem-se participantes ativos enquanto sujeitos de transformação (HIDALGO; ZANATTAS; FREITAS, 2015). Ou seja, a formação, enquanto prática educativa, precisa libertar-se do princípio explicador como ato pedagógico que impossibilita o pensamento crítico-reflexivo reconhecer a sua eficácia como alavanca da transformação profunda da sociedade. O processo educacional não pode se tornar um instrumento ideológico que anule a capacidade do indivíduo de perceber e criticar a sua realidade social, pois, segundo Freire (2001), somente uma educação séria, rigorosa, democrática, e em nada discriminatória, pode ser desveladora das verdades, desocultadora e iluminadora das tramas sociais e históricas.

EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO

A educação é o conjunto de métodos que asseguram a formação intelectual e moral do ser humano, sendo, portanto, resultado da ação humana. “O direito à educação ou a instrução foi um direito garantido ainda no decorrer do século XVIII” (BEDIN, 2002, p. 71), e tem o seu acesso determinado livremente por cada país conforme seu plano nacional. Entretanto, a constituição, ou não, do indivíduo ocorre segundo as necessidades da sociedade e na manutenção da existência de estruturas históricas de desigualdade de poderes.

A educação formal é estipulada por homens que se legitimaram socialmente, em um círculo de poder que proíbe cada qual de fazer o que quer, somente reconhecendo os sujeitos pela função que lhes foi socialmente determinada. Foi definido o papel de cada indivíduo, ou seja, *cada um está adequado à medida de sua capacidade* (MULINARI; MUNIZ, 2018, p. 73, grifo nosso).

Nesse sentido, a sociedade é regida pelo progresso da dominação, em todas as suas formas, e esse progresso técnico-material é utilizado com o intuito de produzir mais desigualdade. O processo educacional é desenvolvido com vistas a produzir aquilo que interessa ao mercado, e não o progresso moral; e a ausência deste vai impactar fortemente sobre o modelo de construção histórica dominante (SANTOS, 2000).

A educação, de acordo com Gadotti (2007, p. 12 *apud* VALDAMERI, 2018, n.p.), é “[...] ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade”. Os educadores já chegam com suas aulas prontas, e seus conteúdos montados e esquematizados, sem se preocupar com o que os educandos já sabem e como sabem. A eles, não interessa saber qual a linguagem de mundo dos alunos, mas, sim, o que estes devem conhecer, conforme referido por Freire (2001, p. 30), “o que conhecemos e da forma como conhecemos. E quando assim nos comportamos, prática e teoricamente, somos autoritários, elitistas, reacionários”. Dessa forma, aniquilam-se os sentidos, marginalizam-

se as sensações e criam-se distanciamentos entre a teoria debatida em sala de aula e a realidade existente fora dos muros escolares (AQUINO; DANELI, 2016).

A criança que começa sua instrução propriamente dita partindo de si mesma é encaminhada a uma instituição educacional, com modelos prontos; e, dessa forma, perde o seu recurso de usar sua própria inteligência para compreender e passa a assimilar os raciocínios interpretativos de um professor. A partir desse momento, já não pode questionar ou compreender sem as explicações fornecidas, em ordem progressiva, por um doutrinador (MULINARRI; MUNIZ, 2018).

Os DH foram construídos com base na ideia de dignidade da pessoa humana, ou seja, de que todo o ser humano, independentemente de qualquer condição pessoal, deve ser igualmente reconhecido e respeitado. O princípio democrático da educação resvala os preceitos de liberdade, igualdade e solidariedade, e dá embasamento para a construção das condições de acesso à educação e para a permanência ao direito educacional (BRASIL, 2013; MAGRI, 2012). Nesse sentido, Cunha (2014, p. 128, grifo nosso) preleciona:

Direitos humanos são direitos dos homens, não como regra decorrente de um sistema de imputação que, reagindo a influências históricas, prescrevem condutas e resguardam possibilidades, pondo-as ao abrigo da intervenção de terceiros. Inclusive do próprio Estado (liberdades públicas). Direitos Humanos são aqueles que, talvez independentemente de qualquer estatuição, guardam uma relação umbilical conosco mesmos. São inerentes à nossa própria condição humana porque resguardam nossas possibilidades existenciais, ou seja, *existem para permitir que sejamos o que podemos ser*. Alguns afirmam que são expressões de nossa dignidade, mas o que é dignidade humana? Este princípio é regido como marco fundacional dos direitos humanos, por isso mesmo é visto como um baluarte para os seus defensores. Kant o usou como critério distintivo do humano, ou seja, homem é aquele ente dotado de

dignidade, que tem um valor em si mesmo e que, por isso, não deve ser usado de modo instrumental.

Pensar na educação sob a ótica dos DH requer libertar os cidadãos da escuridão em que habitam – e, como consequência, o saber lhes traz luz acerca da democracia, dos direitos e da sociedade. É uma educação permeada de cidadania, consubstanciada na releitura da sociedade, com formação voltada para as esferas humana, social e política. “A educação como obra libertadora do homem e do mundo e não como um ato individual de manipulação e de domínio” (GADOTTI, 1981, p. 155).

Nesse sentido, por exemplo, que temos que reconhecer que se, de um ponto de vista progressista, a prática educativa deve ser, coerentemente, um fazer desocultador de verdades e não ocultador, nem sempre o é do ponto de vista reacionário. E se o faz, o será de forma diferente. É que há formas antagônicas de ver a verdade – a dos dominantes e a dos dominados (FREIRE, 2001, p. 22).

Para que uma sociedade seja, de fato, democrática, há necessidade de informação e reconhecimento para que o indivíduo possa situar-se no mundo, argumentar e reivindicar, ou seja, nesse contexto, a educação com viés emancipatório tornará o sujeito mais consciente, dando-lhe ferramentas para que ele possa sair da situação que o impede de reconhecer-se como um sujeito de direitos. Além disso, para que esse sujeito possa participar da formação de uma sociedade mais justa, esse processo deve priorizar o desenvolvimento da autonomia e da participação ativa, e permitir o empoderamento das pessoas como uma condição para a obtenção de acesso aos bens e para melhor compreensão de mundo e da dinâmica social.

Nessa senda, a transformação promoverá um processo de construção a partir da leitura crítica do mundo e dos espaços com que os indivíduos se relacionam e se reconhecem como sujeito de direitos e deveres e exercendo a solidariedade uns com os outros. Nessa dimensão, a educação em si é um direito humano, mas ao

mesmo tempo possui expressiva contribuição para com os demais DH e, com isso, importante mecanismo de fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos DH, bem como da reparação das violações. Para Magendzo (2002), o respeito à dignidade humana deve permear as relações no tecido social, de forma que a vigência dos DH se materialize na democracia social, econômica e cultural.

IMPORTÂNCIA DA EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL PARA A VALORIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DOS DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE

A discussão dos DH sob o contexto da educação faz-se extremamente relevante, pois, desde o preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, aponta-se para a necessidade de “[...] empenhar-se por meio do ensino e da educação, em promover o respeito pelos direitos e liberdade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948); e, com isso, a educação é um mecanismo fundamental na promoção dos DH e para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Nessa seara, estes são definidos como o conjunto de princípios que regem o convívio social e constituem-se de valores e concepções democráticas de respeito ao bem comum, à vida humana, à igualdade, à diferença, à construção coletiva e à liberdade.

O exercício dos DH está diretamente vinculado à dignidade da pessoa humana; e, embora os seres humanos apresentem muitas diferenças entre si, todos carregam em si a igualdade da fragilidade humana por natureza, o que acarreta, por vezes, dor ou sofrimento. Dignidade é algo difícil de definir, mas pode ser compreendida por aqueles que compartilham de valores de sensibilidade humana ou de identificação subjetiva com o outro, simplesmente por ser humano (GENRO, 2014).

Logo no art. 1º, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), traz que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os

outros em espírito de fraternidade”. Com isso, ganha força a importância de analisar as práticas educativas que orientam a formação de sujeitos de direitos, na ampliação da capacidade de indivíduos e de grupos historicamente excluídos de poder na sociedade, de decidir sobre questões que lhes dizem respeito, bem como os processos de transformação para a construção de sociedades democráticas e humanizadas, além do respeito incondicional.

De acordo com Soriano Diaz (2009, p. 103 *apud* VALDAMERI, 2018, n.p.), as práticas educativas têm em vista “[...] a educação social para além de solucionar determinados problemas de convivência, e tem uma função não menos importante, que é a de ser um instrumento igualitário e de melhoria da vida social e pessoal”, bem como a construção da cultura da tolerância e da paz, no intento do “fortalecimento do ser humano, individual e coletivamente – o que inclui, [...] a capacidade de se indignar e de resistir contra injustiças” (FISCHMANN, 2001, p. 74).

A educação precisa despertar no âmago dos sujeitos a força para que suas atitudes e competências promovam, garantam e protejam seus direitos, pois, conforme Paulo Freire (2001) salienta, a prática educativa é uma dimensão necessária da prática social. Os DH são indissociáveis de uma educação participativa e voltada à democracia. Contudo, o mesmo autor (FREIRE, 2005, p. 94) ressalta que “[...] falar em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira”. As práticas pedagógicas atuais postergam o acesso do ser humano à autonomia e o impedem de alcançar sua emancipação intelectual-volitiva e de conquistar sua cidadania intelectual (FORTUNATO, 2019).

O reconhecimento do papel da educação na autodeterminação do povo enquanto sujeito político marca, dentro do pensamento de Freire, sua apresentação como a atividade de base na transformação do mundo (GIMBO, 2017). “O empoderamento do sujeito de direitos e a formação cidadã são eixos estratégicos da educação em Direitos Humanos como forma orientadora de atores individuais e coletivos” (PELLEGRINELLI, 2017, p. 59 *apud* VALDAMERI, 2019).

Um aspecto de notória relevância defendido por este estudo é a compreensão de que a educação deve ser voltada para a cidadania como uma das dimensões fundamentais para a luta pela concretização dos DH, o que perpassa por uma consciência clara sobre construção social, dignidade da pessoa humana e justiça social. Uma educação preocupada com a formação humana, desveladora das tramas sociais e compromissada com o bem coletivo pode ser o ponto de partida para lacerar injustiças e intervir nas questões sociais e culturais.

É por meio da educação que o indivíduo tem possibilidade de usar a razão para examinar e refletir acerca do que considera melhor e mais justo (KANT, 1988 *apud* DIAS, 2018). O esforço educacional deve ser destinado à orientação para o agir prudencial sem que haja o conflito imediato pelas diferenças, com vistas a estabelecer, entre os sujeitos, um convívio harmônico e pacífico, voltado para a defesa e para a construção permanente dos DH (DIAS, 2018; DANELLI; AQUINO, 2016).

Nossa sociedade, por sua vez, é marcada por exclusão, desigualdades e injustiças sociais. Por esse motivo, é imprescindível repensar as práticas educativas atuais com o escopo de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos, para que estes possam, cada vez mais, lutar pela promoção e pela proteção dos DH – portanto, mostra-se algo urgente e extremamente necessário. Em conformidade com esse entendimento, Flávia Piovesan (2000, p. 228) ressalta:

[...] A democratização requer o aprofundamento da democracia no cotidiano, por meio do exercício da cidadania e da efetiva apropriação dos direitos humanos. Nesse sentido, não há democracia sem o exercício dos direitos e liberdades fundamentais. A democracia exige o efetivo e pleno exercício dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Há, portanto, uma conexão necessária entre democracia e direitos humanos.

Com isso, é delegada à educação a responsabilidade com o desígnio de contribuir para superar a violação dos DH, despertando a consciência de que todos somos sujeitos portadores de direitos,

estes que devem ser assegurados, protegidos, garantidos e promovidos de forma permanente. A educação de caráter libertador ou emancipador atua como instrumento de emancipação social, comprometido com a universalização de direitos e com a justiça social, conforme frisado por Erasto Fortes Mendonça, na obra de Paulo Freire (2019, p. 31):

[...] a educação numa perspectiva dos direitos humanos será sempre uma resistência neste mundo que se quer transformar, na direção da utopia viável de construção de uma sociedade justa, igualitária e fraterna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura crítica do livro *O mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, foi possível depreender que Jacques Rancière apresenta a dicotomia existente entre a prática educacional tradicional e o objetivo educacional de formação para reduzir ou abolir as desigualdades sociais e, nessa argumentação, reconhece o princípio explicador como prática nociva tanto para quem ensina como para quem aprende, relacionando-a com o embrutecimento, já que este não permite o desenvolvimento intelectual do indivíduo. Ademais, defende uma proposta fundamentada nos princípios da lógica da provocação/problematização, partindo do princípio da igualdade na capacidade intelectual dos sujeitos como possibilidade de emancipação.

Nessa vertente, a proposta apresentada por Rancière aproxima-se da proposta pedagógica de Paulo Freire, que, mesmo não estando alicerçado no reconhecimento de que todos possuem capacidades intelectuais iguais, aponta para importância de uma prática educativa que provoque no indivíduo “emersão das consciências”, percepção do seu papel social e das noções de isonomia, democracia, liberdade, respeito e tolerância, que são questões basilares ao princípio da dignidade da pessoa humana.

É por meio da educação que os indivíduos podem compreender as forças históricas e as relações de poder que os determinam. Outrossim, somente com uma educação voltada para a emancipação do sujeito é que este consegue ampliar sua visão de mundo, aumentar sua percepção, desenvolver potencial para desafiar o que está dado e constituído, transcender a mera subjetividade e evoluir em novos valores morais, estéticos e intelectuais que permitirão construir uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa (org). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. Org. Julio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1996, p. 39-55.

BEDIN, G. A. **Os direitos do homem e o neoliberalismo**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRETAS, Alex. O mestre Ignorante: como todas as pessoas podem instruir a si mesmas. **Blog Medium**. [s. l], 16 nov. 2017. Disponível em: <https://medium.com/@alex Bretas11/o-mestre-ignorante-como-todas-as-pessoas-podem-instruir-a-si-mesmas-225cbf947220>. Acesso em: 01 nov. 2019.

CUNHA, Ricarlos Almagro Vitoriano. Fundamentos da mediação em Direitos Humanos. Mediação e Direitos Humanos. São Luis: **Procuradoria Geral de Justiça do Estado do Maranhão/Jornal da Justiça/Cultura, Direito e Sociedade** (DGP/CNPqQUFMA). São Luis, p. 123-138, 2014. ISBN: 978-85-98144-43-6.

- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.
- DANELI, Jardel Casanova; AQUINO, Sérgio Ricardo Fernandes de. Qual a educação para os Direitos Humanos? **Revista direitos humanos e democracia**. Editora Unijuí, ano 4, n. 8, jul./dez 2016. ISSN 2317-5389.
- DIAS, Michel Aires de Souza. Rancière e Jacotot: Educar para o dissenso contra a desigualdade. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 22, p. 19-35, 2018.
- FERRARI, *Sônia Campaner Miguel*. A tese da igualdade das inteligências e a hipótese comunista. **Política**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 49-69, 2014.
- FISCHMANN, Roseli. Educação, direitos humanos, tolerância e paz. **Paidéia**, São Paulo, v. 11, n. 20, p. 67-77, 2001.
- FORTUNATO, Izan Rodrigues de Souza. **Educação e emancipação na obra o mestre ignorante, de Jacques Rancière**. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação libertadora**. Gestão democrática da educação pública de São Paulo/ Paulo Freire; organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**/Paulo Freire. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 23 (Coleção Questões de Nossa Época)
- GADOTTI, M. **Educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

GENRO, Maria Elly Herz; ZITKOSKI, Jaime José. Educação e direitos humanos numa perspectiva intercultural. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 237-245, jan./jun. 2014.

GIMBO, Fernando. Emancipação intelectual e democracia: para uma filosofia crítica da educação a partir de Jacques Rancière e Paulo Freire. Griot: **Revista de Filosofia, Amargosa**, Bahia, v. 16, n. 2, p. 270-284, dez. 2017.

HIDALGO, Kênia Ribeiro da Silva; ZANATTA, Beatriz Aparecida; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. A pedagogia da explicação, a pedagogia da emancipação intelectual e o princípio da liberdade. **Práxis Educacional**, v. 11, n. 20, Vitória da Conquista. p. 333-348. set./dez. 2015.

MAGENDZO, A. K. Propuesta Haciael nunca más desde la Educación en Derechos Humanos. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación- PIIE. **Academia de Humanismo Cristiano**, Santiago, 2002.

MAGRI, Cledir Assísio. A educação em direitos humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire. REP - **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 19, n. 1, p. 44-63, jan./jun. 2012.

MULINARI, Filício; MUNIZ, Vinícius Arena. Da educação, do senso comum e do saber filosófico: uma proposta pedagógica a partir de Rancière. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, n. 77, set./dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos, Democracia e integração regional: Os desafios da globalização. **Revista da procuradoria Geral do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 54, p. 221-247, dez. 2000.

PIRES, Diego Bruno de Souza. **Judicialização da educação no Brasil**: tendências da produção do conhecimento e perspectivas

para a exequibilidade do direito (2000-2010). 2017. 113 f.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação
em educação departamento de educação. Universidade Estadual de
Feira de Santana. Feira de Santana-BA. 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a
emancipação intelectual. 3. ed. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte:
Autêntica, 2018.

RODRIGUES, Paula Izabela Nogueira Bartkiw. O mestre ignorante e o
processo da experiência e do conhecimento. **Revista Eco Pós**, Rio
de Janeiro, Cinema Experimental, v.19, n. 2, P. 260-265, 2016, ISSN
2175-8889. Resenha.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento
único à consciência universal. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TRÓPIA, Guilherme; PINTO NETO, Pedro da Cunha. Produções
artístico-culturais com educação em ciências: embrutecimento ou
emancipação intelectual? **Enseñanza de las ciencias**, Sevilla, n.
extraordinário, p. 5047-5051, 2017. ISSN (digital): 2174-6486.

VALDAMERI, Daiane Soares. Direitos humanos e educação: a
construção de uma cultura democrática. **Jus**, maio 2018. Disponível
em: <https://jus.com.br/artigos/66343/direitos-humanos-e-educacao>.
Acesso em: 30 set. 2019.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea.
Atualidade de o mestre ignorante. **Educ. Soc.** Campinas, v. 24, n. 82,
p. 185-202, 2003.

Submetido em: Julho/ 2020.

Aceito em: Dezembro/ 2020.

VIDAS NAS FRONTEIRAS DO PRESENTE: DA TENTATIVA DE CONTROLE CURRICULAR À DIFERENÇA

João Paulo Lopes dos Santos¹

RESUMO

Meu objetivo, neste texto, é o debate acerca das tensões que envolvem o currículo, tensões provocadas numa arena de disputas entre forças desiguais. Se por um lado, o currículo é instituído a partir de políticas que respondem às demandas conservadoras e neoliberais, cujas tentam silenciar a diferença e controlar vidas; por outro, ele é o próprio lugar da diferença com possibilidades reais de rupturas. Para orientar o debate, utilizo o seguinte questionamento: que afetações os currículos pensados sob a égide dos princípios neoliberais/conservadores incidem na circularidade da existência da diferença no acontecimento escolar? Nesse movimento de análise, opto por trabalhar com as perspectivas pós-fundacional e pós-estrutural como instrumento metodológico, sobretudo com a epistemologia do pensamento filosófico *butleriano* com a noção de enquadramento. Apesar da tentativa de controle, os currículos pensados com base nas vozes conservadoras e neoliberais são passíveis de escapes. Assim, a desejada qualidade da educação, via conhecimento monocultural, dificilmente se concretizará. O que os currículos seguem fazendo, portanto, é tentar controlar o incontrolável, desejo do imaginário neoliberal de assegurar sua própria hegemonia.

Palavras-chave: Controle curricular. Demandas conservadoras e neoliberais. Diferença.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGED/UESB. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPed/UERJ. Professor da Educação Básica. ORCID: orcid.org/0000-0002-5582-8097. E-mail: jpaulouerj@gmail.com.

LIVES AT THE BORDERS OF THE PRESENT: FROM THE ATTEMPT AT CURRICULAR CONTROL TO THE DIFFERENCE

ABSTRACT

My goal in this text is the debate about the tensions surrounding the curriculum, tensions provoked in an arena of disputes between unequal forces. If, on the one hand, the curriculum is instituted based on policies that respond to conservative and neoliberal demands, whose attempts to silence the difference and control lives; on the other hand, it is the proper place of difference with real possibilities of ruptures. To guide the debate, I use the following question: what affects the curricula thought under the aegis of neoliberal/conservative principles affect the circularity of the existence of difference in the school event? In this movement of analysis, I choose to work with the post-foundational and post-structural perspectives as a methodological instrument, especially with the epistemology of butlerian philosophical thought with the notion of frameworking. Despite attempting at control, curricula thought based on conservative and neoliberal voices are subject to escape. Thus, the desired quality of education, via monocultural knowledge, is hardly to materialize. What the curricula continue to do, therefore, is to try to control the uncontrollable, desire of the neoliberal imagination to ensure its own hegemony.

Keywords: Curricular control. Conservative and neoliberal demands. Difference.

VIDAS EN LAS FRONTERAS DEL PRESENTE: DEL INTENTO DE CONTROL CURRICULAR A LA DIFERENCIA

RESUMEN

Mi objetivo en este texto es debatir las tensiones que rodean el currículum, tensiones provocadas en una arena de disputas entre fuerzas desiguales. Si, por un lado, el currículum se instituye en base a políticas que responden a las demandas conservadoras y

neoliberales, cuyas pretenden silenciar la diferencia y controlar vidas; por otro, él es el propio lugar de la diferencia con posibilidades reales de ruptura. Para guiar el debate, utilizo la siguiente pregunta: ¿qué afectaciones los currículos pensados curricular bajo la égida de principios neoliberales/conservadores que afectan la circularidad de la existencia de la diferencia en el evento escolar? En este movimiento de análisis, elijo trabajar con las perspectivas post-fundacional y post-estructural como herramienta metodológica, especialmente con la epistemología del pensamiento filosófico de Butler con la noción de encuadre. A pesar del intento de control, los currículos pensados en base a las voces conservadoras y neoliberales están sujetos a escape. Así, la calidad de educación deseada, a través del conocimiento monocultural, es poco probable que se materialice. Lo que los currículos siguen haciendo, por lo tanto, es intentar controlar el incontrollable, deseo imaginario neoliberal para asegurar su propia hegemonía.

Palabras clave: Control curricular. Demandas conservadoras y neoliberales. Diferencia.

INTRODUÇÃO

O que proponho neste texto é trazer ao debate as tensões que circundam o currículo. Tensões estas provocadas numa arena de disputas entre forças desiguais. Desse modo, no campo das políticas públicas de educação, a centralidade do currículo é considerada como esfera de aglutinação e coleção de conhecimento, tido como legítimo, próprio do mundo capitalista, o qual tenta controlar vidas, estabelecer padrões e (en) (en)formar o sujeito aos moldes do pensamento neoliberal, num movimento que reivindica o *homo economicus* em detrimento do *homo politica*.

As políticas públicas de educação, conseqüentemente o currículo, se tornaram agendas importantes no cenário político da atualidade. De acordo com Ponce (2018), os Estados e os governos nacionais ajustam seus discursos às políticas públicas de educação alinhando-as aos interesses de organizações filantrópicas e

financeiras – nacionais e internacionais –, bem como às demandas de grupos religiosos conservadores.

Nesse ínterim, o currículo, influenciado por princípios neoliberais e conservadores, é pensado como mecanismo significativo de manutenção da hegemonia econômica e política de determinados grupos que demandam, a cada momento, com mais afinco, por resultados escolares que respondam às exigências do mercado. Ao validar determinada cultura, o currículo deslegitima outra, operando como ferramenta de controle de corpos, dificultando a proliferação da diferença e estabelecendo quais vidas podem ser consideradas dignas de reconhecimento, e quais são descartáveis. Esse controle, no entanto é o que se pode chamar de “tecnologia política do corpo” (FOUCAULT, 2013, p. 29).

Para guiar a conversa parto do seguinte questionamento: que afetações os currículos pensados sob a égide dos princípios neoliberais/conservadores incidem na circularidade da existência da diferença no acontecimento escolar?

Como possibilidade metodológica, opto por trabalhar com as perspectivas pós-fundacional e pós-estrutural, segundo as quais não é possível fixar fluxos de significações ou estabelecer, de uma vez por todas, sentidos universais sobre o imprevisível. Trata-se da contestação crítica e perene às questões teóricas que insistem em se compor a partir de um fundamento último, como se este fosse subjacente às práticas políticas no seu sentido limitado (MENDONÇA, 2014).

Desse modo, no jogo político, pensar o currículo aos moldes pós-estruturais e pós-fundacionais, significa entendê-lo como produto da contingência sempre precária e do *povir*, destituído de fundamentos, admitindo-o em um cenário de incertezas e sem respostas últimas. Destarte, ao usar tais perspectivas metodológicas busco diluir “a possibilidade de uma intervenção pré-programada e com projeto de pretensão universalizante, a despeito do jogo político” (LOPES, 2015, p. 461).

Nesse terreno fértil, diálogo com a epistemologia do pensamento filosófico *butleriano* com a noção de enquadramento como mecanismo que engendra e controla afetos e posicionamentos éticos no campo do aparecimento, o qual é regulado por normas de

reconhecimento que são hierárquicas e excludentes (BUTLER, 2015), ao passo que opera para determinar quais as vidas são inteligíveis, vivíveis, e quais são descartadas. Nesse sentido, Judith Butler (2018, p. 47) compreende que “ser radicalmente privado de reconhecimento ameaça a própria possibilidade de existir e persistir”.

Por fim, penso que apesar da tentativa de controle, os currículos pensados com base nas vozes conservadoras e capitalistas são passíveis de escapes, os quais são possíveis nos próprios corpos da diferença, nos diversos espaços de socialização, nas salas de aula, nos banheiros das escolas, etc. Certamente os currículos que pretendem a qualidade da educação, via conhecimento essencializado e monocultural, dificilmente se materializarão. O que eles podem, por certo, é tentar governar o ingovernável, desejo do imaginário neoliberal como forma de garantir sua própria hegemonia (MACEDO, 2014).

DISPUTAS POR SIGNIFICAÇÃO CURRICULAR: os embates contemporâneos no campo das políticas educacionais

A política educacional brasileira dos últimos anos tem sido influenciada por múltiplas vozes que desenrolam, no jogo político, incessantes lutas por significação e hegemonia. Desse modo, os currículos se tornaram territórios de disputas políticas, nos quais essas diversas vozes negociam suas demandas. Não ao acaso, conservadores, religiosos reacionários, movimentos sociais, agências multilaterais internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, organizações não governamentais, instituições filantrópicas, partidos políticos, dentre outros, buscam estabelecer controle sobre os currículos escolares como se estes fossem passíveis de fixação.

Em tempos de imposição de políticas educacionais que tentam inviabilizar um currículo da diferença, pensar as formas de escapes significa compreender a perspectiva de currículos outros que são reais e estão sendo praticados nos espaços escolares. Contudo, as práticas normativas que governam os sujeitos dificultam que a diferença se espraie pelo currículo; “dificultam que outros raciocínios,

pensamentos, outras percepções e outras sensações sejam reconhecidas, autorizadas e ganhem espaço nos currículos escolares” (PARAÍSO, 2018, p. 215).

Sem dúvida, a escola tem sido palco de conflitos constantes entre pensamentos antagônicos. Isso, de certo modo, mobiliza a estruturação da sociedade. Ao evidenciar os conflitos pode-se melhor assimilar como os sujeitos e movimentos sociais se organizam conforme interesses particulares que têm por objetivo articular e manobrar valores e crenças (LEITE, 2018).

Nessa esteira, de acordo com Rodrigues e Facchini (2018), a partir de 2013, iniciam-se movimentações mais sólidas no intuito de influenciar os documentos legais das políticas educacionais brasileira, notadamente no que se relaciona à inclusão de gênero e diversidade sexual no texto do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). Tais movimentações se localizavam na plataforma de reivindicações dos movimentos feministas e LGBT, reivindicações estas que se centravam na diretriz da promoção da igualdade e da afirmação da diversidade. Entretanto, essas propostas, no percurso de construção do PNE, foram transformadas, por grupos religiosos e conservadores, numa categoria nociva nomeada “ideologia de gênero²”, que “seria uma verdadeira ameaça à família tradicional, heterossexual, natural” (RODRIGUES; FACCHINI, 2018, p. 99).

² Sem pretender fazer uma análise exaustiva da gênese da *ideologia de gênero*; é relevante salientar que o termo gênero surgiu no ambiente acadêmico estadunidense nos anos de 1970 como forma de indicar a diferença entre os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Logo, gênero passou a ser denunciado, no ambiente católico conservador americano, como uma ameaça e subversão dos arranjos familiares convencionais. A percepção dessa suposta ameaça se potencializou e chamou a atenção da Santa Sé, sobretudo a partir das conferências internacionais sobre população e desenvolvimento no Cairo em 1994, e sobre as mulheres, em Pequim, em 1995. Ambas as conferências apresentavam a igualdade de gênero como questão preponderante a ser considerada (MIGUEL, 2016). Assim, de acordo com Miguel (2016), a Igreja Católica formalizou, explicitamente, o inimigo a ser combatido, o qual, no Brasil, recebeu o nome de *ideologia de gênero*. Uma invenção que busca polemicamente deslegitimar um campo de estudos, e que obteve apoio de segmentos neopentecostais. *Ideologia de gênero* é uma expressão cunhada fora dos meios governamentais ou acadêmicos. Não se trata de um termo que conste nos marcos legais brasileiros, ou mesmo no repertório dos movimentos LGBT e feministas, na literatura das Ciências Humanas e Sociais ou nos estudos de gênero e feministas (RODRIGUES; FACCHINI, 2018, p. 102).

É importante localizar, nesse contexto, as demandas conservadoras do movimento autodenominado Escola sem Partido - ESP. Conforme exposto na página eletrônica do ESP³, tal movimento se compreende como uma iniciativa compartilhada entre estudantes e pais inquietos com o nível de propagação político-ideológica das instituições educacionais do Brasil, do ensino básico ao superior. Dessa forma, como afirma o próprio movimento, este foi instituído para expor o suposto e grave problema da instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários.

Segundo Macedo (2017, p. 509), este é um movimento que chama à atenção para os “princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular.” No entanto, é necessário destacar que, a princípio, a objeção conservadora religiosa às questões de gênero era independente do movimento ESP, cujo surgiu com o registro de combater a *doutrinação marxista* nas escolas. A confluência da denúncia da *doutrinação marxista* com a refutação à *ideologia de gênero* seguiu, desse modo, ao senso da conjuntura do ESP. Assim, a fusão ocorreu mobilizada por reacionários de extrema-direita, para quem a ruptura da moral sexual padronizada é uma estratégia comunista (MIGUEL, 2016).

Ao passo que a *ideologia de gênero* se justapõe à *doutrinação marxista*, o discurso do ESP toma outros rumos. “A defesa de uma educação ‘neutra’, que era predominante até então, cede espaço à noção da primazia da família sobre a escola” (MIGUEL, 2016, p. 601) e o foco principal passa a ser a *ideologia de gênero*, vocábulo reduzido a *slogan* e “defendido por vários grupos reacionários e transformado em vários projetos de lei” (PARAÍSO, 2018, p. 220), com intenções óbvias de controlar o currículo, amordaçar professores/as e dificultar a enunciação da diferença.

As tensões presentes quando do processo de discussão da proposta do PNE influenciaram a sua versão final, havendo por isso reformulações em sua redação, e por consequência a retirada da menção à igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual

³APRESENTAÇÃO. Escola Sem Partido. 2019. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 23 nov. 2019.

do texto oficial. As controvérsias estabelecidas a partir das discussões que circundaram a aprovação do PNE – mediante instituição da Lei nº 13.005/2014, sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff – se deslocaram para as esferas estaduais e municipais, suscitando em alguns estados e municípios disputas e debates análogos ao que foi presenciado em nível nacional.

Não é minha pretensão apresentar, no texto em tela, uma discussão detalhada sobre as mobilizações que ocorreram no processo de construção e aprovação do PNE, tampouco dos planos de educação dos estados e municípios. Mas apenas registrar as negociações políticas como lutas eugênicas que tentaram e tentam controlar e hegemonizar um sentido de currículo aos moldes de uma arqueologia curricular que mantém e naturaliza uma epistemologia eurocentrada, fundamentada numa “cientificidade racial da ciência e da sociedade” (PARASKEVA, 2018, p.64).

Para tanto, o novo PNE é parâmetro para a elaboração de outras políticas de educação, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular - BNCC aprovada em 2017. O processo de construção da Base foi permeado por embates e ações mais consequentes, mediante incursões do movimento ESP e outros agentes políticos, os quais se esforçaram por interferir nas políticas públicas de educação com o objetivo de regular os currículos (MACEDO, 2014).

Nesse sentido, as pressões provocaram a exclusão, no texto promulgado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, de temas referentes à diversidade e à pluralidade cultural (MACEDO, 2018). Os vetos basearam-se nas supostas “posições políticas entendidas por movimentos como o de esquerda, questões de gênero e sexualidade, cultura negra (referida como religião), entre outras” (MACEDO, 2018, p. 2).

Estranhamente, demandas conservadoras e o projeto neoliberal de educação se ajustaram em um instante que dificilmente pode ser localizado nitidamente no tempo, a ponto de reduzir a BNCC a um conjunto de conteúdos a ser ensinado, deslocando, “potencialmente, o jogo político na direção do fortalecimento das

demandas neoliberais por *accountability*⁴” (MACEDO, 2017, p. 515). Nesse cenário, advogando uma suposta “educação de qualidade”, despontaram agentes sociais privados com o propósito de intervirem nas políticas públicas educacionais com vistas à centralização e controle dos currículos. Segundo Macedo (2014), pode-se citar como exemplo instituições vinculadas a grupos financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Aírton Senna e Lemann, empresas como a Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos que desenvolvem atividades educacionais como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC e a autointitulada organização da sociedade civil “Todos pela Educação”.

Para Frangella (2018), a BNCC, nesse contexto, evidencia-se como investimento principal na esfera das políticas públicas educacionais hodiernas, e com aspectos de centralização curricular que vêm ganhando força, trazendo como ideias centrais a universalização de conteúdos e qualidade da educação, “que poderia, a partir da sua definição, ser mensurada e controlada, dada a ênfase no ‘comum a todos’” (FRANGELLA, 2018, p. 166).

O significante “qualidade da educação” surge como algo a ser balizado pela política da BNCC, a qual seria a garantia do direito dos estudantes à aprendizagem, potencializando-os para contribuir no desenvolvimento pleno da cidadania. Segundo Macedo (2009), a noção de qualidade da educação serve como ponto nodal, um significante vazio⁵ que ordena os discursos pedagógicos no intuito de justificar a indispensabilidade de reformas curriculares. Contudo, para a autora, a promessa de qualidade da educação anunciada pela Base jamais se cumprirá, haja vista que o documento “privilegia a

⁴ O termo *accountability*, baseado na concepção clássica do adjetivo neoliberal, diz respeito à avaliação, prestação de contas e responsabilização. É um modo gerencialista, hierárquico e burocrático que enfatiza imputações negativas e estigmatizantes, consolidando modos antidemocráticos de responsabilização de organizações, instituições e sujeitos (MACEDO, 2017).

⁵ A categoria significante vazio diz respeito às múltiplas articulações de significados em um discurso comum, sem que nenhum deles se fixe como sentido único. Esses significados articulados, portanto, perdem o sentido inicial em decorrência do excesso de sentidos aglutinados. O significante vazio é a esfera de lutas por identificação com vistas ao seu preenchimento por um conteúdo/sentido particular diferencial (LACLAU, 2011).

dimensão científica dos conteúdos como aquela que dará acesso à compreensão 'real' do mundo" (MACEDO, 2009, p. 97), deslocando assim as demandas das diferenças para a margem.

Esse modelo de base parece ser o arquétipo de um cidadão do mundo, ou a face que grupos econômicos, políticos e sociais dominantes tentam moldar (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017). É uma tática, fantasmática de fato, que sugere uma completude impossível de ser alcançada. "O conhecimento universal repele o outro para perceber-se como completo, mas o ato da repulsa permanece como um testemunho de sua incompletude" (MACEDO, 2009, p. 100).

Os "diferentes", e não somente esses, são limitados de suas vidas para se conformarem na mesmidade universal, "todos perdem o seu direito à diferença ao serem integrados na promessa do todos como um" (MACEDO, 2015, p. 898). E é claro que isso engendra um dilema: "o direito de aparecer é tacitamente apoiado por esquemas regulatórios que qualificam apenas certos sujeitos como elegíveis para o exercício desse direito" (BUTLER, 2018, p. 57). As políticas públicas de educação, nesse sentido, ao operar com o intento da padronização de identidades uniformizadas, geram "processos de inclusão e exclusão pela injunção de uma conduta uniformizante, segundo uma ordem única e geral e, por outro lado, pela exclusão do não normalizável (o resíduo, o estranho, o inassimilável)" (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 493).

ENQUADRAMENTO NORMATIVO DO CURRÍCULO: é possível a emersão da diferença?

Para Paraíso (2016), os currículos acontecem em diferentes contextos históricos: ora um currículo "performático-subversivo" (PARAÍSO, 2016, p. 227) potencializador de agenciamentos que estimam falar da fronteira como espaço híbrido, permeado e permeável, ora um currículo alinhado às demandas políticas conservadoras e neoliberais, que assume a universalização de conteúdos eurocentrados e conhecimentos comuns pré-fixados como garantia de qualidade de aprendizado e justiça social.

Contudo, não pretendo construir uma discussão maniqueísta, porém faço o seguinte questionamento: que afetações os currículos pensados sob a égide dos princípios neoliberais/conservadores incidem na circularidade da existência da diferença no acontecimento escolar? Apoio-me no argumento de que as políticas curriculares são criadas com o objetivo de satisfazer aos interesses capitalistas da sociedade, assim como Backes (2018) aponta quando menciona a perspectiva monocultural/colonial do currículo, o qual não deve indagar a sociedade e as relações sociais em processo, uma vez que a ele cabe a tarefa de “preparar os alunos para que se insiram nessa sociedade, segundo a retórica mais atualizada, de forma competente (formação para as competências), eficiente e flexível” (BACKES, 2018, p. 79).

Nesse ínterim, a centralidade do conhecimento ganha destaque nas políticas públicas de educação e a diferença é apresentada como ameaça ao universal (BIDASECA, 2010). Essa afirmativa ilustra uma complexa dinâmica política que se sustenta na plataforma de interesses de grupos distintos, dentre eles, conservadores, religiosos, políticos reacionários, organizações financeiras e filantrópicas, bem como grupos minoritários, etc. Assim, o conjunto de dizeres: negros/as, quilombolas, mulheres, deficientes físicos, população LGBTQI+, indígenas, questões de gênero, raça, sexualidade, movimentos sociais, etc., nos aponta para a tensão na esfera do reconhecimento do outro, da construção de corpos políticos, evidenciando de tal modo as condições políticas desiguais no campo das relações de poder. O poder está presente em todas as esferas da existência e as afeta, impulsionando-as a agir em favor próprio. “Desde o corpo, a afetividade, a inteligência, a imaginação, tudo foi invadido e colonizado, quando não diretamente expropriado pelos poderes” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 487).

Na sociedade de controle, os sujeitos, por certo, não são construídos somente via mecanismos de repressão ou censura, os sujeitos se produzem de igual modo, mediante práticas e relações que estabelecem “gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente diversas)” (LOURO, 1997, p. 41). Por essa razão é possível perceber que o poder opera de modo imanente, não é externo, tampouco

hierarquizado. O poder está dentro e capilarizado, permeia todas as esferas da existência, “incorporando, integralizando, monitorando, investindo de maneira antecipatória, até mesmo os possíveis que vão se engendrando, ou seja, colonizando o futuro” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 487).

Assim sendo, a diferença é produzida na e pelas relações de poder. Se ela é produzida na e pelas relações de poder, o currículo, de modo semelhante, não se esgueira dessas relações. Uma vez que ele não é um elemento neutro, sendo forjado nas relações de poder, é, certamente, o local da diferença, em que os corpos e as subjetividades dos escolares são regulados. O corpo em formação escolar, portanto, se constitui enquanto superfície inscrita pelos acontecimentos (BUTLER, 2017). Destarte, “os currículos podem ser problematizados como discursos performativos que incorporam e produzem significados, e, assim, [...] agenciar políticas de reconhecimento” (RANNIERY, 2016, p. 54).

O currículo, assim como a escola, é espaço político de significação. É um campo polissêmico, heterogêneo e antagonico (BACKES, 2018) que produz significados. Se por um lado, numa concepção de poder linear, ele é concebido como ferramenta prescritiva e normatizadora, por outro, ele é espaço-tempo de fronteira, produção/prática cultural que envolve “a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência”, lugar de enunciação. “O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença” (MACEDO 2006, p. 105).

Por essa razão, pode-se compreender a diferença cultural como um encadeamento de expressão da cultura, um curso de significação mediante o qual afirmações da cultura diversificam, diferenciam e consentem a construção de esferas de força, correspondência, aplicabilidade e tendências. Sob esse ponto de vista, a sistematização da diferença ocorre no processo contingencial de hibridização, fortalecendo, assim, a impossibilidade de plenitude do significado e definição absoluta da identidade dos indivíduos (BHABHA, 2003).

Nesse sentido, penso a diferença como demanda, sobretudo numa perspectiva não dialética, desvinculada de binarismos e da ideia de oposição; *différance* que não é ele mesmo, tampouco o outro;

aquilo que não é, mas que está sendo no devir-tempo do espaço e no devir-espaço do tempo (DERRIDA, 1991).

Considerando tudo isso, as lutas de fronteira inerentes à diferença cultural possuem grandes possibilidades de serem tanto consensuais quanto conflitivas; podem embaralhar a compreensão de tradição e modernidade, “realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso” (BHABHA, 2003, p. 21).

Essas reflexões permitem pensar a lógica da desconstrução de identidades fixadas e conhecimentos essencializados que embasam as políticas públicas educacionais e as políticas de currículo. No entanto, circulam no currículo perspectivas de subjetivação (MENEZES *et al.*, 2018), as quais são controladas o tempo todo por práticas normativas de enquadramento que dificultam a propagação da diferença, outras formas de vida, outros reconhecimentos (PARAÍSO, 2018).

Butler (2015) enfatiza que esses enquadramentos normativos definem antecipadamente que tipo de vida é digna de ser vivível, protegida e lamentada. Assim, um currículo que prive radicalmente o sujeito de seu reconhecimento ameaça a possibilidade de sua existência. Nessa esteira, o currículo se configura como instrumento de reconhecimento. Logo, ser um sujeito reconhecido pelas políticas curriculares, requer que este sujeito “primeiro encontre o próprio caminho dentro de certas normas que governam o reconhecimento, normas que nunca escolhemos e que encontraram o seu caminho até nós e nos envolveram com seu poder cultural estruturador e incentivador” (BUTLER, 2018, p. 47).

O reconhecimento, como precondição da existência, é perseverantemente reiterado nos currículos das escolas mediante práticas significativas. É importante registrar também, assim como assegura Paraíso (2018, p. 215), “que a lógica da normalização conforta muita gente na educação ensinando as resignações com as quais se pode viver.” Com efeito, isso leva a crer que algumas vidas são dignas de reconhecimento enquanto outras são vomitadas. Ou seja, o currículo escolar demarca, em certa medida, o caminho dentro das normas e dos enquadramentos.

O enquadramento estrutura modos de reconhecimento. Nessa lógica, os enquadramentos são atuantes em situações de prisões, torturas, movimentos de migração, etc. (BUTLER, 2015), mas também nas políticas públicas de educação e nos currículos, de acordo com os quais “determinadas vidas são percebidas como vidas, ao passo que outras, embora aparentemente estejam vivas, não conseguem assumir uma forma percebível como tal” (BUTLER, 2015, p. 44).

Ao enquadrar a realidade, o currículo estabelece, interpretativamente, o que será considerado dentro do enquadramento; determina da mesma forma o que é concebível como humano e o não-humano, ou o “humano que apaga o humano como uma alteridade conhecida” (BUTLER, 2015, p. 117). Para a autora, se existe o humano, existe o inumano. A condição de humanidade para Butler expõe “a idealidade e o caráter coercitivo da norma: alguns humanos podem ser qualificados como humanos; outros não” (BUTLER, 2015, p. 117). Em outras palavras, os humanos excluídos das políticas educacionais são considerados não-humanos, os quais não se alinham a uma identidade cultural socialmente reconhecível. Mas o que isso produz? Possivelmente o apagamento das complexas realidades culturais da diferença, a violência, a ignorância sobre os sujeitos e a precarização da vida.

A precariedade pressupõe viver socialmente. Isso significa que a vida de alguém está sempre, de alguma forma sob o controle do outro, das normas, das organizações sociais e políticas que se construíram historicamente com o intuito de intensificar a precariedade para alguns e amenizá-la para outros (BUTLER, 2015). Em tempos atuais, em que a economia neoliberal influencia gradativamente as instituições e as políticas públicas de educação, o que inclui os currículos, percebe-se um movimento que empurra as pessoas a experimentarem uma vida precária marcada, sobretudo, pela perda de direitos, extinção de benefícios previdenciários, falta de habitação, trabalho, serviços públicos escassos, etc., “deparamos, de uma maneira nova, com a ideia de que algumas populações são descartáveis” (BUTLER, 2018, p. 17).

Nessa lógica, a racionalidade neoliberal tem influenciado as políticas públicas de educação, colonizando-as com a promessa da

eficácia e eficiência mediante a inauguração do *homo economicus* em detrimento do *homo politicus* (MACEDO; RANNIERY, 2018). Em tempos de BNCC, o currículo serve, por força das investidas políticas de economização da vida, como dispositivo de controle e regulação, como biopolítica⁶. A formação da biopolítica conforma-se ao “Estado governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 488) cujo alvo principal do poder é a população, “por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008, p. 143).

O objetivo dessa forma de “governo dos homens” é apresentar a população como degenerada – a efeitos de origem racial, classe, gênero, formações sociais diversas, etc., – e por essa razão, justificar a instituição de políticas públicas, situando as educacionais, como ferramentas de administração e instrução. Para Bhabha (2003, p. 111), é “uma forma de governamentalidade que, ao delimitar uma ‘nação sujeita’, apropria, dirige e domina suas várias esferas de atividade”.

Desse modo, podemos presumir, assim como assumem Carvalho, Silva e Delboni (2017), que existe todo um movimento intencional de estandardizar o conhecimento e controlar o saber; uma política do saber sucumbida pelas relações de poder que fabricam currículos. A finalidade destes, na lógica do pensamento neoliberal, pressupõe atender aos interesses do capitalismo social, em resposta às supostas necessidades e habilidades particulares consideradas como competências individuais a serem construídas via meritocracia, – reforçadas, contudo, pela responsabilização, autossuficiência, individualismo político e econômico (BUTLER, 2018) – relacionando o mundo do trabalho, avaliação e prestação de contas. Nessa direção o currículo assume a tarefa de controlar e enquadrar o

⁶ O termo biopolítica surge a partir do deslocamento teórico que Foucault empreende: da teoria do controle disciplinar dos corpos para a regulação das populações, em que as táticas de disciplina se vinculam aos instrumentos de regulação. A biopolítica, desse modo, é caracterizada como um tipo de poder e de governo sobre as populações com o objetivo de conter tanto o corpo-organismo como o corpo-espécie da população. O foco do poder é a vida como um todo, e a biopolítica é por essa razão a gestão da própria vida (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017).

indivíduo, e, por razões econômicas, se empenha em torná-lo empresário de si mesmo, capital humano autogerido.

Se por um lado, o projeto de ser humano idealizado sobre a plataforma dos princípios econômicas do pensamento neoliberal parece inevitável, projeto este que pretende igualar a todos, causando a sensação de que é impossível escapar ao enquadramento; por outro, Butler (2015) afirma que o próprio enquadramento pode suscitar rupturas. Em outras palavras, “o enquadramento não mantém nada integralmente em um lugar, mas ele mesmo se torna uma espécie de rompimento perpétuo, sujeito a uma lógica temporal” (BUTLER, 2015, p. 26). Assim, ao passo que os enquadramentos são rompidos surgem outros modos de apreensão. Quando os enquadramentos que controlam as normas de reconhecimento da vida são destruídos, “torna-se possível apreender algo a respeito do que ou quem está vivendo embora não tenha sido geralmente ‘reconhecido’ como uma vida” (BUTLER, 2015, p. 28).

São dessas tensões políticas e psíquicas, em meio ao processo de despolitização do social (MACEDO, 2018), que emergem estratégias de subversão e negação de completude do *homo economicus* (BHABHA, 2003) que, de algum modo, dão margem à produção de políticas antidemocráticas que tentam apagar a diferença e invisibilizar grupos minoritários.

Nesse tenso jogo de relações de poder, o currículo segue, indubitavelmente, produzindo significações na escola. Por certo, formatando corpos, normalizando condutas e enquadrando vidas, mas com possibilidades reais de escapes. Ao questionar que afetações os currículos imbuídos por princípios neoliberais/conservadores incidem na circularidade da existência da diferença no acontecimento escolar, busquei me afastar de reflexões que pudessem me levar a uma discussão dicotomizada entre o bem e o mal, o bom e o ruim. Mas numa tentativa de responder, sobretudo respaldado numa metodologia de perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional, penso que currículos conservadores que atendem aos interesses capitalistas tentam domesticar sujeitos e abafar suas próprias ontologias, como se eles pudessem ser compreendidos como independente do corpo que, com efeito, existe.

A vida tem como essência uma resistência à normatividade (BUTLER, 2015), pois ela é da ordem do acontecimento, do devir. As subjetividades, enquanto coleção das “condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (GUATTARI, 2012, p. 19), por certo, não se alinham à produção uniforme e normativa da existência.

Isso sugere certo afrouxamento de mecanismos de controle. O currículo enquanto tal pode sofrer rupturas e possibilitar “nova trajetória de comoção” (BUTLER, 2015, p. 27), questionando os postulados exclusivistas de verdade e pureza (WILLIAMS, 2013). Tal afrouxamento pode suscitar currículos que se pretendem corpos abertos, que se produzem não somente no terreno da oficialidade prescritiva, mas na esfera das interações do porvir, dos acontecimentos imprevisíveis que se desenvolvem em diversos espaços e tempos, corpos e comportamentos, os quais subvertem normas e escapam à vigilância. São currículos em movimento que emergem nas salas de aula, nos pátios, além dos portões da escola, na forma como alunos e alunas se vestem, se pintam, se penteiam e se percebem, nos sentimentos e desejos eróticos inscritos nas paredes dos banheiros das escolas, nos encontros casuais que de certa forma educam.

Estou falando, por isso, da possibilidade, no currículo, da diferença irreduzível e indefinida, que produz e agencia a ontologia como esfera de contestação (MACEDO; RANNIERY, 2018). Isso implica, assim como ressaltam Carvalho, Silva e Delboni (2017), confiar em um currículo para além do movimento da reflexão na articulação entre saber coletivo, cooperação e informação. É apostar na descentralização e autonomia de currículos receptivos à “efetiva abertura para o mundo por meio de uma formação aberta ao mundo da vida” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 498). Parece ser essa a fórmula, variável e inconstante, de experimentar um currículo de múltiplas possibilidades, que permita ao sujeito “ter o poder de viver um vida assim como a consciência de ter uma vida, de viver uma vida ou, na verdade, de estar vivo” (BUTLER, 2018, p. 233).

NA IMPOSSIBILIDADE DE CONCLUIR...

Destaco que, no Brasil, as políticas públicas contemporâneas de educação, pensadas a partir de um arcabouço de interesses político-econômicos alinhados ao recrudescimento das demandas conservadoras, têm produzido currículos que tentam controlar sujeitos, apagar a diferença e favorecer à economização da vida. Desse modo, o currículo vem sendo mobilizado a partir de uma cultura distinta que dita o que é considerado conhecimento válido. Logo, este currículo opera com base em conteúdos universalizados construídos no passado sem nenhuma pretensão de articulação com o presente em favor de um conhecimento futuro.

Concordo com Macedo (2014), quando relata que a utopia neoliberal prossegue anunciando a felicidade irracional disponibilizada como devaneio. E, “assim, seguimos, alguns de nós, insistindo em celebrar o imponderável como aquilo que dá sentido à educação de qualidade” (MACEDO, 2014, p. 1553). Uma educação do porvir, a qual viabiliza a diferença e possibilita novos mundos. Para isso, a diferença precisa emergir nos currículos, desestruturando-os, não para fixar novas verdades, mas para abri-los a novos olhares e modos de pensar e experienciar a educação. Quando isso acontece, ao que tudo indica, a diferença organiza os meios e os fins da política.

Apesar da tentativa de controle e enquadramento de currículos pavimentados por perspectivas conservadoras e capitalistas, há a possibilidade de escapes inscritos nos próprios corpos da diferença, nos múltiplos espaços de interação, nas salas de aula, nos banheiros das escolas, etc. E sigo pensando com Macedo (2014) sobre o fato de que a diferença permanecerá resistindo ao controle das práticas de enquadramento, e os corpos, de igual modo, seguirão ingovernáveis.

Por certo, os currículos pensados sob o imaginário da qualidade da educação a partir de um conhecimento centralizado, universal e eurocentrado, não garantirá qualidade, tampouco o êxito da educação. O que eles apenas podem propiciar é a tentativa de normatizar o incontrolável, o que seria condição para sustentar a hegemonia do ideário neoliberal (MACEDO, 2014). Desse modo, na lógica da economia da sobrevivência, a questão é não considerar a

diferença apenas como ferramenta para fazer uma reivindicação política, mas permitir que essa diferença, bem como a multiplicidade de corpos, se torne “a precondição de todas as reivindicações políticas subsequentes” (BUTLER, 2018, p. 198).

REFERÊNCIAS

APRESENTAÇÃO. **Escola Sem Partido**. 2019. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BACKES, José Licínio. A construção de um currículo intercultural nas escolas indígenas: um processo interepistêmico e decolonial. *In*: TOMÉ, C.; MACEDO, E. **Currículo e diferença**: afetações em movimento. Curitiba: CRV, 2018.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BIDASECA, Karina. **Perturbando El Texto Colonial**. Los Estudios (Pos) Coloniales Em América, 2010.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto?. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A base nacional comum curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 15, n. 2, p. 481-503, abr./jun. 2017.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRANGELLA, R. C. P. Do silêncio e seus sons: “diferenças” na base Comum Curricular. *In*: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G. G. S. (org.). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**. São Paulo: Editora 34, 2012.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEITE, Vanessa A política de educação no cenário recente da política sexual brasileira: venturas e desventuras dos “adolescentes LGBT” na relação com a escola. *In*: LOPES, Alice Casemiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M.; OLIVEIRA, Gustavo G. S. (org.). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

MACEDO, E.; RANNIERY, T. Políticas públicas de currículo: Diferença e a ideia de público. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr./jun., 2017.

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.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez., 2014.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr., 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.98-113, jul./dez., 2006.

MACEDO, Elizabeth. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. **EDUR- Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 34, e212010, 2018.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova**, São Paulo, 91: 135-167, 2014

MENEZES, Jaileila de Araújo *et al.* Direitos sexuais e direitos reprodutivos na formação docente. In: LOPES, Alice Casemiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M.; OLIVEIRA, Gustavo G. S. (org.). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, vol. 07, n. 15, 2016, p. 590-621.

PARAISO, Marluce Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PARAISO, Marluce Alves. Currículo, gênero e heterotopias em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G. G. S. (org.). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

PARASKEVA, João. M. Teoria curricular itinerante: desafiando a involução curricular. In: LOPES, Alice Casemiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M.; OLIVEIRA, Gustavo G. S. (org.). **Os gêneros da escola e o**

(im)possível silenciamento da diferença no currículo. Recife: Ed. UFPE, 2018.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n.3, p. 758-800, set./dez. 2018.

RANNIERY, Thiago. **Corpos feitos de plástico, pó e glitter:** currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Rio de Janeiro, 2016.

RODRIGUES, Julian; FACCHINI, Regina. “Ideologia de gênero”, atores e direitos em disputa: uma análise sobre o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (2013 2015). *In*: LOPES, Alice Casemiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M.; OLIVEIRA, Gustavo G. S. (org.). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo.** Recife: Ed. UFPE, 2018.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Submetido em: Março/ 2020.

Aceito em: Dezembro/ 2020.

'A CARGA MAIS PESADA DO MERCADO É A CARGA DOCENTE': SOBRE (DES)VALORIZAÇÃO, (DES/RE)CONHECIMENTO E (DES)RESPEITO A FIGURA DO PROFESSOR EM TEMPOS DE CRISE

Francisco Renato Lima¹

RESUMO

A natureza do trabalho docente é, por si só, complexa e marcada por desafios que têm sido, nos últimos anos, objeto de reflexão das mais variadas abordagens epistemológicas no campo dos estudos educacionais. Na esteira dessas pesquisas, o presente estudo objetiva refletir sobre o papel do docente no contexto atual, apontando para sua excessiva sobrecarga horária de trabalho profissional e, ao mesmo tempo, sobre o enfrentamento às situações de desvalorização, falta de reconhecimento e desrespeito ao trabalho docente na sociedade. A costura das ideias apresentadas parte de um estudo bibliográfico e exploratório de natureza qualitativa, construído à luz de Althusser (1985), Arroyo (2000), Bastos (2009), Bourdieu (2004), Candau (2014), Chizzotti; Almeida (2019), Diniz-Pereira (2011), Enguita (1991), Gasparini, Barreto e Assunção (2005), Libâneo (2018), Nóvoa (1995, 2009, 2017), Pimenta (2009), Tardif e Lessard (2005), entre outros. Em alusão metafórica à música 'A carne', imortalizada na voz de Elza Soares, com o verso 'a carne mais barata do mercado é a carne negra' em que o trabalho docente é associado como sendo o 'mais pesado do mercado', pelo excesso de demandas e o pouco reconhecimento e valorização. Semelhante a um efeito dominó, o modo como a figura do professor vem sendo tratada em seu percurso de inserção na cultura escolar e educacional brasileira; desencadeia uma série de questões, como: i) a desvalorização de seu

¹ Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1372-5444>. E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

trabalho; ii) a sobrecarga de atribuições a ele destinadas; iii) os problemas de saúde; iv) uma crise de identidade. Um possível caminho ao enfrentamento e à superação dessa crise é a reestruturação do imaginário social sobre o trabalho docente, a fim de reconquistar sua sobrevivência cultural e profissional; e, com isso, tornar mais leve 'a carga docente' no atual mercado de trabalho.

Palavras-chave: Trabalho docente. Desvalorização. Sobrecarga de atividades. Saúde do profissional da educação. Identidade profissional.

'THE HEAVIEST LOAD ON THE MARKET IS THE TEACHING LOAD': ABOUT (UN) VALUING, (UN / RE) KNOWLEDGE AND (UN) RESPECTING THE FIGURE OF THE TEACHER IN TIMES OF CRISIS

ABSTRACT

The nature of teaching work is, in itself, complex and marked by challenges that have been, in recent years, the object of reflection of the most varied epistemological approaches in the field of educational studies. In the wake of these researches, the present study aims to reflect on the role of the teacher in the current context, pointing to his excessive overload of professional work and, at the same time, on coping with situations of devaluation, lack of recognition and disrespect for teaching work in society. The sewing of the presented ideas starts from a bibliographical and exploratory study of qualitative nature, built in the light of Althusser (1985), Arroyo (2000), Bastos (2009), Bourdieu (2004), Candau (2014), Chizzotti; Almeida (2019), Diniz-Pereira (2011), Enguita (1991), Gasparini, Barreto e Assunção (2005), Libâneo (2018), Nóvoa (1995, 2009, 2017), Pimenta (2009), Tardif e Lessard (2005), among others. In a metaphorical allusion to the song 'A carne', immortalized in the voice of Elza Soares, with the verse 'the cheapest meat on the market is black meat', in which teaching work is associated with being the 'heaviest on the market', excessive demands and little recognition and

appreciation. Similar to a domino effect, the way the figure of the teacher has been treated in his path of insertion in the Brazilian school and educational culture; triggers a series of issues, such as: i) the devaluation of their work; ii) the overload of duties assigned to him; iii) health problems; iv) an identity crisis. A possible way to face and overcome this crisis is to restructure the social imaginary about teaching work, in order to regain its cultural and professional survival; and, with that, make 'the teaching load' lighter in the current job market.

Keywords: Teaching work. Devaluation. Overload of activities. Health of the education professional. Professional identity.

'LA CARGA MÁS PESADA EN EL MERCADO ES LA CARGA DE ENSEÑANZA': SOBRE (DES) VALORACIÓN, (DES / RE) CONOCIMIENTO Y (DES) RESPETO A LA FIGURA DEL MAESTRO EN TIEMPOS DE CRISIS

RESUMEN

La naturaleza del trabajo docente es, en sí misma, compleja y marcada por desafíos que han sido, en los últimos años, el objeto de reflexión de los más diversos enfoques epistemológicos en el campo de los estudios educativos. A raíz de estas investigaciones, el presente estudio tiene como objetivo reflexionar sobre el papel del profesor en el contexto actual, señalando su sobrecarga excesiva de trabajo profesional y, al mismo tiempo, sobre cómo hacer frente a situaciones de devaluación, falta de reconocimiento y falta de respeto por el trabajo docente. en la sociedad La costura de las ideas presentadas parte de un estudio bibliográfico y exploratorio de naturaleza cualitativa, construido a la luz de Althusser (1985), Arroyo (2000), Bastos (2009), Bourdieu (2004), Candau (2014), Chizzotti; Almeida (2019), Diniz-Pereira (2011), Enguita (1991), Gasparini, Barreto e Assunção (2005), Libâneo (2018), Nóvoa (1995, 2009, 2017), Pimenta (2009), Tardif e Lessard (2005), entre otros. En una alusión metafórica a la canción 'A carne', inmortalizada en la voz de Elza Soares, con el

verso 'la carne más barata del mercado es la carne negra', en la que el trabajo docente se asocia con ser el 'más pesado del mercado', demandas excesivas y poco reconocimiento y apreciación. Similar a un efecto dominó, la forma en que la figura del maestro ha sido tratada en su camino de inserción en la cultura escolar y educativa brasileña; desencadena una serie de problemas, tales como: i) la devaluación de su trabajo; ii) la sobrecarga de deberes asignados a él; iii) problemas de salud; iv) una crisis de identidad. Una posible forma de enfrentar y superar esta crisis es reestructurar el imaginario social sobre el trabajo docente, para recuperar su supervivencia cultural y profesional; y, con eso, hacer "la carga docente" más ligera en el mercado laboral actual.

Palabras clave: Trabajo docente. Devaluación Sobrecarga de actividades. Salud del profesional de la educación. Identidad profesional.

INTRODUÇÃO

Imagem 1 - Charge O Tempo 03/12/2019



Fonte: Charge... (2019).

A charge acima foi publicada no dia 03 de dezembro de 2019 no portal online O Tempo, de Belo Horizonte, o qual possui uma página diária exclusiva para a publicação de charges², que tematizam algum problema social em evidência³. Esta, em particular, chama atenção pelo fato de estabelecer uma relação intertextual com a música: A carne, composta por Seu Jorge, Marcelo Yuka e Ulisse Cappelletti; e eternizada na interpretação icônica⁴ do grupo Farofa Carioca e da musa Elza Soares, no álbum '*Do cóccix até o pescoço*', de 2002:

A carne

A carne mais barata do mercado é a carne negra	E o vingador é lento
A carne mais barata do mercado é a carne negra	Mas muito bem intencionado
A carne mais barata do mercado é a carne negra	E esse país
A carne mais barata do mercado é a carne negra	Vai deixando todo mundo preto
A carne mais barata do mercado é a carne negra	E o cabelo esticado
Que vai de graça pro presídio	Mas mesmo assim
E para debaixo do plástico	Ainda guardo o direito
Que vai de graça pro subemprego	De algum antepassado da cor
E pros hospitais psiquiátricos	Brigar sutilmente por respeito
	Brigar bravamente por respeito
A carne mais barata do mercado é a carne negra	Brigar por justiça e por respeito
A carne mais barata do mercado é a carne negra	De algum antepassado da cor
A carne mais barata do mercado é a carne negra	Brigar, brigar, brigar
A carne mais barata do mercado é a carne negra	A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra	A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra	A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra	A carne mais barata do mercado é a carne negra
Que fez e faz história	A carne mais barata do mercado é a carne negra
Segurando esse país no braço	A carne mais barata do mercado é a carne negra
O cabra aqui não se sente revoltado	A carne mais barata do mercado é a carne negra
Porque o revólver já está engatilhado	

O propósito de trazer os dois textos é contextualizar a proposta metafórica apresentada neste estudo: o fato de que a sobrecarga horária docente é um dos trabalhos mais árduos do

² Segundo Romualdo (2000, p. 21), o gênero textual "charge, enquanto mensagem icônica, não será recebida nem decifrada se o leitor não possuir informações necessárias para interpretá-la. A charge é um texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento específico. Por focalizar uma realidade específica, ela se prende mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal".

³ Disponível em: <https://www.otempo.com.br/charges>. Acesso em: 10 dez. 2019.

⁴ Videoclipe oficial disponível na plataforma digital *online* e de franco acesso, o YouTube, em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=226&v=yktrUMoc1Xw. Acesso em: 10 dez. 2019.

contexto profissional e que, no entanto, é pouco visto, respeitado, reconhecido, valorizado e legitimado socialmente. “Os docentes vão incorporando novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade”. (OLIVEIRA, 2012, p. 308-309). Nisso, o trabalho oculto desenvolvido por professores é imenso, repleto de atividades que ocupam, além de sua carga horária escolar remunerada no contracheque, grande parte de seu tempo disponível no ambiente doméstico, pois

[...] vai-se fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as “tarefas” são muitas, além das inovações tecnológicas possibilitarem a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional (celulares e principalmente e-mails). (MANCEBO; GOULART; DIAS, 2010, p. 09)

Ainda a título de justificativa dessa discussão, a imagem 02, a seguir, publicada no site *SóEscola*, em 02 de abril de 2017, explicita bem esse cenário:

Imagem 2 - Ninguém leva mais trabalho pra casa que o professor!



Fonte: Ninguém... (2017).

Por contar disso, é possível dizer que ‘a carga mais pesada do mercado é a carga docente’, como explicita o título deste texto,

[...] a partir de abordagens que o situam no cenário brasileiro e internacional [...] problematizando as macro questões sobre a valorização, mas, sobretudo, verticalizando a análise de estudos e pesquisas sobre condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação. (DOURADO, 2012, p. 297)

A DESVALORIZAÇÃO E A SOBRECARGA DE TRABALHO DOCENTE: crise de identidade e saúde do profissional da educação

Para abordar a proposta anunciada, busca-se estabelecer uma reflexão crítica no sentido de analisar como a figura do professor vem sendo tratada em seu percurso de inserção na cultura escolar e educacional brasileira; com destaque para: i) a desvalorização de seu trabalho; ii) a sobrecarga de atribuições a ele destinadas; e como isso acarreta em iii) problemas de saúde; deflagrando assim, iv) uma crise de identidade.

(i)

Vive-se tempos aligeirados, em que a repetição do dia a dia e a pressa em chegar primeiro, muitas vezes, atropelam a natureza da consciência dos processos em que os sujeitos estão envolvidos. Uma das principais molas propulsoras dessa lógica é a moldura do capitalismo selvagem, a divisão e a desigualdade sistemática entre as classes sociais, fenômenos que estão atravessados pela noção de tempo, lugar, espaço e a dimensão que o trabalho ocupa na articulação do volume de atividades desempenhadas pelo homem.

Nesse sentido, cabe, à luz de Rohm, Lopes, Cavazotte, Lemos e Viana, respectivamente, mencionar a noção ampla de trabalho para, em seguida, restringi-lo à definição de trabalho docente e as elucidações pertinentes.

[...] o trabalho é uma condição fundamental na existência humana. Por meio dele, o homem se

relaciona com a natureza, constrói sua realidade, significa-se, insere-se em contextos grupais, atua em papéis e finalmente promove a perenização de sua existência. Por viabilizar a relação dos indivíduos com o meio, em um dado contexto, o trabalho expressa-se como incessante fonte de construção de subjetividade, produzindo significado da existência e do sentido de vida. Todavia, o trabalho na pós-modernidade ocupa de tal forma um espaço no desejo do indivíduo que as pessoas buscam somente neste papel o sentido de suas vidas, inviabilizando a autorrealização plena do ser humano. (ROHM; LOPES, 2015, p. 333)

[...] as implicações do sentido do trabalho para as organizações e sociedades são amplas, uma vez que ele determina aquilo que as pessoas julgam ser legítimo no contexto ocupacional, o que estão ou não dispostas a tolerar, como os custos que as elites aceitam para direcionar as várias atividades do mundo do trabalho, até a facilidade com que indivíduos se dispõem a mudar hábitos para satisfazer os imperativos de novas tecnologias. Portanto, conhecer o sentido do trabalho para indivíduos e grupos hoje é um passo essencial para compreender o comportamento das pessoas no trabalho num mundo pós-moderno, no qual a dimensão profissional ainda tem papel fundamental para a formação da identidade e para o bem-estar das pessoas. (CAVAZOTTE; LEMOS; VIANA, 2012, p. 165)

As reflexões dos autores apontam para uma noção de trabalho situada nos liames do contexto da cultura do mundo pós-moderno, como uma atividade de entrelace entre a natureza organizacional das instituições e a subjetividade do sujeito trabalhador e, portanto, o *modus operandi* como essas categorias se articulam define a construção de um tipo particular de trabalho ou profissão na sociedade. Entre essas organizações e profissões,

chama-se a atenção, respectivamente, para a escola⁵ e o professor, sujeito da educação, que desenvolve, especificamente, o trabalho docente, aqui, entendido a partir das reflexões seguintes:

O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. [...] as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão. (NÓVOA, 2009, p. 33)

O ensino aproxima-se bastante, assim, daqueles ofícios e daquelas profissões cujo espaço cotidiano de trabalho é marcado por uma grande autonomia e em que as atividades são desenvolvidas de acordo com representações, muitas vezes, renovadas, móveis, imprevisíveis na sua concretização e onde, por fim, a personalidade do trabalhador torna-se parte integrante do processo de trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 45)

Pontuadas essas definições, é importante destacar que o trabalho docente, enquanto atividade ou “profissão de interações humanas” como dizem Tardif e Lessard (2005), assume uma particularidade ainda mais específica em relação aos demais. Ele se desenvolve a partir de um “trabalho intelectual” nos termos de Guittou (2018), que tem como força motriz o domínio teórico-epistemológico e sistemático da cultura de uma determinada área do saber, e, utiliza-se desse saber, a fim de construir um lugar social no mundo do trabalho, conforme um “conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor” (LIBÂNEO, 2018, p. 69), o que constitui sua *profissionalidade*, uma noção que, segundo o autor, é composta de duas outras: profissionalização e profissionalismo. A primeira “refere-se às condições ideais que

⁵ Neste texto, refere-se a ‘escola’, como qualquer espaço formal e institucionalizado de educação, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior (graduação e pós-graduação).

venham a garantir o exercício profissional de qualidade” (p.69), como formação inicial e continuada, desenvolvimento de habilidades e competências, remuneração salarial, condições de trabalho etc. A segunda

[...] refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. (LIBÂNEO, 2018, p. 69)

Nesse mesmo contexto, essas noções são complementares e recíprocas e encaminham para o conceito de professoralidade, sugerido por Pereira (2013), o que abrange a dimensão subjetiva do sujeito experimentando a produção de si mesmo, por meio da reflexão sobre a prática docente. E nesse processo, “o sujeito se professoraliza e se subjetiva ao mesmo tempo. E, ao se professoralizar, contribui para a subjetivação de outros sujeitos” (PEREIRA, 2008, p. 02), e isto constitui a estética da professoralidade. Nas palavras do autor:

Chamo professoralização à operação proposital de certas tecnologias, certos aparatos e certos artefatos no sentido de pôr em movimento processos e percursos formativos, para si e para os outros. E é estudando a professoralização que alcanço vislumbrar a professoralidade. É investigando como me tornei o professor que sou, por que me tornei o professor que sou é que investigo a *professoralidade*. O professor que sou, o professor que estou sendo é apenas um estado, um estágio, um efeito dessa *professoralidade* que se professoraliza. Aquilo que sou é um caso particular de um vasto leque de possibilidades de eu ser. A realidade é um caso particular do possível. (PEREIRA, 2008, p. 06, grifos do autor)

Todo esse trajeto objetivou situar e reconhecer o papel do trabalho docente e seu lugar social na constituição da dimensão ‘ser professor’. No entanto, apesar de toda essa relevância para a

construção de uma democracia social e cidadã, circula na sociedade, e os professores 'sentem na pele' fortemente, a falta de reconhecimento e valorização de seu trabalho.

Não raro, nos últimos anos, são recorrentes nos diferentes tipos de mídia, algumas reportagens e notícias com dados assustadores. A exemplo, o *Programa Profissão Repórter*, da TV Globo, exibido no dia 18 de dezembro de 2019, com o seguinte tema:

Imagem 3 - Matéria de capa do Programa Profissão Repórter exibido na TV Globo



Fonte: Professores... (2019).

A leitura na íntegra do material disponível no site G1, no link acima, torna-se fundamental, para que se compreendam as dificuldades que os professores enfrentam dentro e fora de sala de aula. Segundo a investigação, *in locu*, realizada pela equipe do Programa, "em São Paulo, mais de 27 mil professores foram afastados das salas de aula entre janeiro e setembro deste ano por problemas de saúde", o que está relacionado, por exemplo, a questões, como: jornada dupla de trabalho, salários baixos, situações de agressão, medo, ansiedade, pânico e depressão. O exemplo mais grave que denota o quão vulnerável e desvalorizados estão a escola e os professores em seu fazer docente é o caso ocorrido em Suzano (SP) e que, de certo modo, espelha uma realidade de todo o país.

Dentre os muitos fatores que degradam, ferem e desvalorizam o espaço da educação, da escola, e, sobretudo, da figura do professor na sociedade, Gentili (2008, p. 45) aponta:

A precariedade salarial está associada, assim, à progressiva precariedade das condições de trabalho pedagógico nas escolas. O baixo investimento em educação resulta em péssimas condições de infraestrutura escolar, falta de material didático apropriado, ausência de bibliotecas e, como vimos, em salas de aula superlotadas. Os governos neoliberais tentaram atenuar essa situação mediante programas de modernização periférica que fizeram da chamada “transformação educacional” uma verdadeira caricatura do que deveria ser uma política pública democrática: compra de alguns poucos computadores, instalação de antenas parabólicas e aparelhos de vídeo, fax e data shows em escolas com goteiras permanentes, sem saneamento básico, com um único banheiro para meninos e meninas, muitas vezes sem giz e até mesmo sem energia elétrica.

As reflexões do autor conferem com um contexto social marcado, especialmente pela chegada de recursos, mídias digitais e aparelhagem tecnológica do mundo computacional nas escolas no início dos anos 2000. Tal fato ocorreu sem que, no entanto, estas instituições tivessem estrutura física e pedagógica (no relativo à formação de professores) para que absorvessem essas ferramentas e com elas, e a partir delas, produzissem significado sobre e para o ensino. De que adianta uma sala de Informática com computadores desligados, sem o manuseio produtivo à proposta educacional? TVs, data shows, entre outros recursos são importantes, mas onde eles ficarão guardados, se as goteiras destroem tudo em período de chuva? Lamentavelmente, é esse, então, o retrato de escola pública no Brasil, e tudo isso flagela o trabalho docente.

Gentili (2008, p. 47) prossegue com a reflexão:

O quadro se torna ainda mais dramático quando observamos a ofensiva ideológica conservadora lançada contra os professores nos últimos anos. Eles

são responsabilizados pela profunda crise dos sistemas escolares e lhes é atribuída a culpa pelas péssimas condições de aprendizagem dos alunos e alunas, pelas altas taxas de repetência, pelas escassas oportunidades de inserção no trabalho para os recém-saídos do sistema escolar, pela violência dentro e fora das escolas e pela falta de participação cidadã nas questões mais relevantes que nossas sociedades devem enfrentar.

Essa “ofensiva ideológica conservadora lançada contra os professores” tem se intensificado particularmente no atual governo, que, abertamente, atenta e autoriza discursos e práticas desrespeitosas aos professores. O pesquisador brasileiro, Marcos Bagno (UnB), em um ato político no encerramento do XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), em 8 de maio de 2019, em Maceió (AL), acentua esse fato:

A cada hora recebemos a informação de que a universidade X só vai poder funcionar até setembro, de que a universidade Y não tem como se manter funcionando depois de agosto, de que a universidade Z vai ter de parar antes de julho. É a asfixia da educação, é o bombardeio da ciência, é a rejeição pura e simples da civilização, nada menos do que isso. *Eu não tenho notícia de ter existido jamais ao longo da história um governo que tenha feito da educação a sua inimiga primordial. Mesmo os governos que não se empenharam em favor da educação eram hipócritas e demagógicos e, pelo menos no discurso, faziam o louvor da educação.* Mas o desgoverno atual é tão bisonho, tacanho, tosco e burro que não é capaz nem sequer de cinismo. É a brutalidade em seu estado mais insano. (BAGNO, 2019, grifo nosso)

A cada dia, os discursos que ecoam na mídia são propostas arbitrárias, ilegítimas e tacanhas, que tentam diminuir, escarnecer, menosprezar e invalidar o trabalho árduo, digno e heroico de professores e professoras de todo o Brasil. Essa realidade é mostrada no documentário “Pro dia nascer feliz” (2006), de João Jardim, levando o telespectador a conhecer a realidade ‘nua e crua’ da escola

brasileira, seja pública ou privada, evidenciando o desgaste de um sistema de Educação Básica no país. Uma análise desse material identifica alguns desses aspectos:

Das carrocerias dos superlotados caminhões paus de arara no sertão nordestino aos perigos e violências dos morros das grandes favelas brasileiras, o diretor desvela a face de uma escola perdida na imensidão de tantas 'ondas' de violência e descaso público, evidenciados por meio de problemas como: más condições de acesso e permanência na escola; falta de estrutura física, pedagógica e de segurança; orçamento financeiro limitado para a manutenção da escola; má qualidade da merenda pública; alto índice de evasão e defasagem de alunos; professores com formações insuficientes para atender aos desafios da prática; círculo da violência, desrespeito e diversos tipos de preconceito: entre alunos, entre professores e entre professores e alunos, principalmente estes agredindo e ameaçando os docentes em sala de aula; desmotivação para o trabalho por parte dos professores; enfim, uma pluralidade de mazelas e transtornos que permeiam os extremos do mapa do país, e que denunciam a situação de descaso, abandono, desrespeito e negligência, principalmente por meio das políticas governamentais para com a educação, embora seja esta o maior 'trunfo' do qual se utilizam em seus discursos de campanha política. (LIMA; BORGES; COSTA, 2017, p. 02)

Parece mesmo, que aqueles, que chegaram ao poder, desconhecem a força e o poder transformador que a educação possui. Tentam diminuir a educação e seus heróis, como o brasileiro Paulo Freire, maior educador do século XXI, reconhecido mundialmente, que tem sofrido ataques diários a sua figura, por exemplo: i) o Projeto de Lei 3.033, de 2019, apresentado pelo Deputado Sr. Carlos Jordy do PSL/RJ, em 21 de maio de 2019, alegando que "a revogação da lei que declara Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira se impõe diante da calamidade da educação

nacional” (BRASIL, 2019, p. 02); e ii) a declaração de 16 dez. 2019, do presidente Jair Bolsonaro, referindo-se a Paulo Freire, como ‘energúmeno’, conforme detalhada em matéria assinada por Guilherme Mazui (2019), no *Portal G1*. Estes e tantos outros constituem o discurso do recalque, da inveja e da incapacidade intelectual e cognitiva de compreender sua luta e sua história na construção letrada e cidadã do país.

Analisando o teor da fala do presidente, o professor Carlos Eduardo Araújo (2020, p. 01), em um lúcido e crítico artigo, rebate-a:

O ignóbil vocábulo seria mais bem utilizado por Bolsonaro, num ato de absoluta auto sinceridade, ao mirar-se no espelho. Num socrático exercício de autoconhecimento, ele não teria escolhido uma denominação mais adequada à sua própria e execrável figura. Assim, a palavra energúmeno, cujos sinônimos possíveis listamos: imbecil, ignorante, idiota, pateta, tonto, boçal, inepto, estúpido, tapado, besta, burro, estulto, abestado, desequilibrado, descontrolado, desatinado, desnortado, fanático, furioso, exaltado, louco, arrebatado, possuído, possesso, endemoniado, endiabrado, não encontraria melhor e mais desqualificado destinatário naquele que a proferiu.

Diante desse cenário, Paraíso e Ranniery (2019, p. 1405) consideram esse:

Momento assustador para todos/as nós que acreditávamos que havíamos iniciado um percurso sem volta, na caminhada pela erradicação das injustiças sociais e educacionais ainda tão dramáticas no Brasil. Subitamente, damo-nos conta que muitas de nossas conquistas sociais, educacionais e curriculares das últimas décadas estão por um triz. Vemos todos os dias direitos sendo perdidos; conquistas sociais e culturais sendo atacadas; vidas sendo aniquiladas com o aprofundamento de moralismos, discriminações, pobreza e injustiças de todo o tipo.

Portanto, o que se percebe é a materialização da crítica feita nos versos da canção:

[...]
E assim nos tornamos brasileiros
Te chamam de ladrão, de bicha, maconheiro
Transformam o país inteiro num puteiro
Pois assim se ganha mais dinheiro

A tua piscina tá cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não para

Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades

[...]
(BRANDÃO; CAZUZA, 1988)

Nesse vendaval de insultos, de desrespeito às minorias e aos menos favorecidos social e economicamente, tenta-se, a todo custo, desvalorizar a força do trabalho docente e a figura do professor, profissional que luta diariamente pela educação e pela transformação social e cidadã que ela possibilita.

Todos esses ataques favorecem um quadro de desânimo e de desvalorização ao trabalho docente em várias dimensões, dentre elas: i) *professores que já são formados* e estão em atividades docentes em sala de aula e sentem o desprestígio autorizado nesse discurso; ii) *estudantes concluintes do Ensino Médio*, que não sentem-se atraídos pela carreira docente, em virtude das ameaças e incertezas que rondam a esfera educacional; e iii) *professores em formação: estudantes de licenciatura* (em especial, das áreas humanas e sociais) são os mais atacados e sentem-se desmotivados à rotina de um curso superior, em virtude da falta de perspectivas e investimentos na área, marcados, sobretudo, pelo corte de bolsas de estudo.

Na percepção de Chizzotti e Almeida (2019, p. 1399):

O novo governo difundiu um discurso iracundo sobre a educação nacional, responsabilizada por um imaginário insucesso na formação da juventude e, por essa razão, merecedora de uma intervenção

coercitiva em todos os domínios da educação, a fim de coibir fantasiosos riscos do sistema de ensino, tais como: ameaça de perversão ética da juventude, adoção de ideologias desviantes e conversão ao ideário político da esquerda.

O discurso oficial propôs uma retórica difusa de saneamento ao que considerou descaminhos da educação brasileira e adotou uma eloquência agressiva contra o magistério. Essa retórica foi sequestrada por segmentos de partidos políticos e insuflados pelos meios midiáticos, propondo vigilância nas atividades docentes e denúncias sobre pretensas violações ao ideário oficial. Os ideólogos do novo governo difundiram narrativas depreciativas da educação e aviltantes aos educadores. Apoiados em um discurso populista, derivaram para a proposta de militarização das escolas e inclusão de militares na gestão da escola pública, com a criação de escolas cívico-militares, a pretexto de salvaguardar a integridade moral dos educandos e garantir a disciplina destes.

Esse clima de hostilidade incomum, polarizado por um ambiente acusatório contra os docentes, conflagrou as discussões sobre a qualidade e os resultados do ensino, mas, em contrapartida, trouxe a questão do sistema de educação nacional para o debate político.

Sobre o último aspecto mencionado pelos autores, de fato, a situação de crise tem chamado a atenção de diversas frentes de representatividade social, que têm se assumido como *campo* ou *esfera* de forças de lutas e tomadas de posicionamentos (BOURDIEU, 2004; BAKHTIN, 2011). Nesses espaços, um dos principais *agentes* tem sido o próprio profissional da educação – o professor pesquisador ou “os intelectuais da educação”, como Bomeny (2003) refere, incluindo, nesse grupo, nomes como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire –, quem, à luz de uma posição epistemológica, assumiram (século XX) a missão de modernizar o país através da educação. Tanto no passado, quanto hoje, século XXI, o que se tem em comum é o comprometimento com uma postura crítica, reflexiva e, de certo modo, até defensiva do lugar social e lugar de fala de cada

sujeito, diante dos ataques sofridos. A propósito, a discussão apresentada neste texto, pode ser definida como fruto desse movimento de tomada de partido e de consciência cidadã diante do “debate político”.

(ii)

Some-se a esse cenário de crise atual outro aspecto tratado neste texto: a histórica sobrecarga de atribuições e atividades destinadas ao professor, tornando sua ‘carga a mais pesada do mercado’, em alusão a metáfora inicial. Conforme Vieira (2003, p. 51), “é quase mais uma jornada realizada fora do principal local de trabalho. Isso tem muitas consequências sobre as condições de saúde, sobre a relação com a família, sobre a qualidade do trabalho”.

As condições de trabalho nas escolas; a jornada diária, muitas vezes, de três turnos; os baixos salários, as novas formas de regulação do trabalho escolar, as avaliações classificatórias e excludentes aliadas às excessivas demandas e cobranças pedagógicas, por elaboração e correção de atividades, cadernos de exercícios, provas, testes, calendários de eventos, diários de notas preenchidos (agora, manuais e *online*), entre tantas outras exigências, configuram um quadro grave, que limita a capacidade de produção intelectual do professor e de sufocamento de suas energias, tanto no âmbito profissional, como pessoal.

O trabalho docente é fruto de uma elaborada atividade intelectual, que prescinde a constante reelaboração do conhecimento culturalmente acumulado. No dia a dia escolar, essa tarefa demanda planejamento, execução e avaliação constantes das metas e dos objetivos previstos para o ensino. No entanto, para que isso ocorra com qualidade e proficiência, são necessários tempo e investimento institucional, o que nem sempre se espelha na prática escolar institucionalizada, *lócus* no qual se percebe que a excessiva sobrecarga de atribuições inerentes ao trabalho docente é fruto de uma educação que busca reproduzir a sociedade na qual ela se insere. E, portanto, a lógica do sistema capitalista e dos interesses econômicos e financeiros faz com que a escola, enquanto “aparelho ideológico do estado”, nos termos de Althusser (1985), reproduza a cultura dominante, constituindo uma forma do sistema garantir e perpetuar seus interesses, passando, muitas vezes, por cima de

valores humanos e éticos, sensíveis à produção de um trabalho crítico e produtivo no contexto escolar.

A fim de dar conta de resultados, metas, números, índices estatísticos alcançados em avaliações de larga escala e explicitados em *outdoors*, constituindo, assim, um *slogan* positivo e vendável no mercado e na política educacional (EVANGELISTA, 2014), a escola exige do professor uma carga de trabalho demasiadamente pesada, transformando o trabalho intelectual e humano em uma proletarização do trabalho docente. Segundo Enguita (1991, p. 49):

A categoria dos docentes [...] compartilha traços próprios dos grupos profissionais com outras características da classe operária. Para sua proletarização contribuem seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta.

São característicos desse movimento a criação de um individualismo/isolamento forçado do professor, que não tem tempo para vivenciar experiências de trocas e parcerias produtivas com os pares, o que desfavorece um trabalho docente qualificado. Esses, e tantos outros fatores mencionados, vão criando uma certa desilusão em relação a ser professor, fazendo com que a profissão docente entre em um estado de crise que, segundo Nóvoa (1995), já ocorre há bastante tempo, tendo como consequências principais, a desmotivação pessoal, os altos índices de absenteísmo e de abandono, a insatisfação e a indisposição para o enfrentamento dos desafios que a carreira docente demanda. No Brasil, Diniz-Pereira (2011, p. 36) aponta que os sinais e as evidências de “uma profunda crise da profissão docente”, vêm sendo percebidos, sobretudo, nas discontinuidades que (des) caracterizam as políticas de formação de professores e que, portanto, “as respostas dos governantes brasileiros para tal situação têm sido, via de regra, insuficientes, equivocadas e ineficazes”, criando um distanciamento entre os estudantes e os cursos de licenciatura.

Desse modo, fatores político-educacionais e didático-pedagógicos parecem, muitas vezes, juntarem-se para corromper os planos de 'ser professor' no Brasil. Essa desvalorização, somada a sobrecarga de atribuições inerentes ao trabalho docente, tem comprometido a saúde do profissional da educação, um fato que afeta não só o aspecto individual do professor, mas o coletivo, da categoria profissional da qual faz parte, desencadeando, assim, uma desestrutura no sistema educacional de formação e atuação docente.

(iii)

Uma pesquisa realizada por Bastos (2009, p. 09), com o objetivo de descrever e analisar as situações de mal-estar docente e os processos de adoecimento de professores que atuam nos ciclos iniciais da escola básica, chegou a resultados ilustrativos ao presente estudo:

[...] entre outras questões, a ocorrência de um quadro de adoecimento, caracterizado como stress, depressão e agravos emocionais, processos de ansiedade, angústia, desânimo e apatia. Ainda foram manifestados o choro compulsivo, irritabilidade, cansaço extremo, agitação, baixa concentração e queda no desempenho profissional. Detectou-se também, os transtornos relacionados ao uso abusivo da voz, revelados através da rouquidão constante, dor na garganta, sensação de falta de ar, alterações no timbre, intensidade e altura da voz, e até perda temporária de voz.

O desenvolvimento dessas e de outras patologias inerentes à situação é decorrente de alguns fatores: i) de um imenso 'trabalho invisível' desenvolvido pelos professores, em madrugadas e noites a fio, tentando organizar e dar conta da demanda de sua ação profissional; ii) do enfrentamento das situações de desgaste e desrespeito enfrentadas na sala de aula; e iii) das situações de assédio moral e autoritarismo vivenciadas entre chefes (diretores, coordenadores etc.) no ambiente de trabalho.

Essa soma de fatores invisíveis – nem percebidos, nem valorizados – faz com que o trabalho docente, hoje, não se distinga de outras categorias profissionais em relação à saúde ou doença.

Assim, retomando a metáfora título deste texto, concorda-se com Perez (2016, p. 14), quando aponta que a carga docente, “independente do tipo de contratação, *“é pesada”*, pois se configura a partir de um excesso de atividades”, seja na rede pública ou privada e, em todos os níveis de ensino: da Educação Infantil ao Ensino Superior. (Grifos da autora e nosso)

A criação de um mal-estar generalizado tem implicações na saúde física e psiquiátrica (psicológica ou mental), criando, hoje, um alarmante quadro clínico de vulnerabilidade da saúde do docente. Cada vez mais, em diferentes estados e regiões do país, resultados como os da pesquisa de Bastos (2009) têm se tornado frequentes do cotidiano das escolas, criando um misto de desarranjo social em torno das perspectivas da profissão docente no Brasil.

Um fato que corrobora esse quadro, segundo Paro (2012, p. 601), é “o reconhecimento (não explícito) de que o salário do professor não é suficiente para propiciar-lhe condições mínimas de trabalho” fazendo com que o profissional tenha que ‘desdobrar-se em mil’ no cumprimento de tantas tarefas, a fim de, ao final do mês, ter condições mínimas de sobrevivência. Para Oliveira (2012, p. 308-309), essas situações constituem “as estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração”, pois “os docentes vão incorporando novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade” e da lógica do sistema capitalista.

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais [...]. (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 192)

No cerne desse caos, o aparato principal dos professores – a força intelectual – acaba sendo sugada pelas determinações e

exigências de um sistema extremamente segregacionista e excludente para com aqueles que não se adequam ao movimento do mercado. Muitos docentes, hoje, em virtude das pressões e tensões vivenciadas no ambiente de trabalho ou relacionadas a ele, enfrentam o mal-estar, isolamento social e a depressão, encontrando-se, por conta disso, afastados do trabalho, via atestados ou licenças médicas.

Nas palavras de Vieira (2003, p. 8), “mais do que uma difícil situação conjuntural, os trabalhadores em educação vivem um processo de expropriação de identidade como componente e reflexo da redução do próprio papel da educação neste período histórico”, fato que remete então, a discutirmos a deflagrada crise com a identidade docente.

(iv)

Os problemas anteriormente mencionados, seja relativos à desvalorização do trabalho docente; à sobrecarga de atribuições e aos problemas de saúde, deflagram, por fim, uma crise na identidade profissional docente. De acordo com Diniz-Pereira (2011, p. 35):

As dimensões centrais que caracterizam a crise são: a alteração do estado de legitimidade social por meio da violação de valores, normas e códigos socialmente estabelecidos e, conseqüentemente, a ruptura de uma situação de equilíbrio ou estabilidade, a imprevisibilidade dessa situação e a urgência de julgamentos, decisões e respostas por parte dos envolvidos.

Acrescentando à discussão, Nóvoa (2009, p. 44) chama a atenção para o fato de que:

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão

docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI. (Grifo nosso).

Concordando com o autor, na sociedade brasileira não se percebe essa 'visibilidade social' positiva para com os professores. As discussões, até aqui empreendidas, demonstram justamente o contrário: do ponto de vista político, a educação e seus legítimos representantes (os professores), vêm sendo, sem melindres verbais ou morais, cada vez mais destratados.

Mais do que nunca, esse cenário compromete as perspectivas e o lugar social ocupado pelo professor, construindo uma degradação da imagem social docente. Nisso, a identidade docente "tende a ser afirmada frente à nova descaracterização da escola e da ação educativa" (ARROYO, 2000, p. 22), sendo definida, portanto, a partir das mudanças sociais; das relações internas, específicas do sujeito; e das relações externas do mercado de trabalho educacional. Nessa perspectiva, Pimenta (2009, p. 19) afirma:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

Ou seja, a identidade docente é, como qualquer outra identidade profissional, um campo de movências de sentidos e valores construídos sob uma cultura e uma ideologia que, conforme os interesses daqueles que detêm o poder, vão sendo construídas a partir de um campo de lutas, interesses, compromissos e comprometimento social com o trabalho docente. Nos termos de Diniz-Pereira (2011, p. 48, grifo nosso):

[...] a partir do momento que se assume a condição de educador – ou seja, quando a pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam-na como professor – que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado. Tal constatação inevitavelmente nos faz pensar na inadequação dos cursos de formação inicial de professores do Brasil e de outros países, em que o estudante é capaz de concluir seu percurso na instituição formadora sem nunca ter assumido efetivamente o papel docente.

Assim, ser professor perpassa primeiro, pela ideia de autoaceitação e reconhecimento de si diante de uma comunidade e de um grupo social específico; em seguida, pelas instâncias de recepção e valorização de sua prática, constituindo, assim, um *contínnum* interacional entre as intenções docentes e discentes. Para que isso ocorra de maneira significativa é necessário que, durante todo o trajeto de formação, as dimensões teoria e prática sejam ajuizadas como fundamento valorativo de uma identidade em construção. Segundo Brzezinski (2001, p. 119):

Com essa identidade, o professor é o profissional dotado de competência para produzir conhecimento sobre o seu trabalho, em tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania, do “aprendente”, seja ele criança, jovem ou adulto.

Articuladas essas dimensões, acredita-se então que, mesmo em face às situações de conflito e desafio que permeiam o território da educação, a identidade docente é oriunda das realizações concretas que sinalizam a ideia de mudança e transformação social, exigindo do professor a redefinição de seu saber e de seu fazer a serviço de uma educação crítica, reflexiva e democrática. Esse desafio requer da educação e do professor a adoção de estratégias didático-

pedagógicas e alternativas viáveis para a superação do flagelo social que tem corroborado um cenário de crise no campo educacional.

DIANTE DA CRISE, APONTAMENTOS TEÓRICOS PARA A POSSÍVEL CONSOLIDAÇÃO DE PRÁTICAS

Os tempos de crise são, a um só tempo, situações de perdas, desgastes, mas também, de possibilidades de, como uma fênix, renascer das cinzas e (re) construir um alicerce mais sólido para a sustentação das práticas que alimentam o seu fazer social a partir de um engajamento social e comprometimento político e ideológico com o fazer profissional. Isso tudo, ciente de que toda prática docente é delineada com base em uma conjectura histórica, cultural e ideológica, e, portanto, a “uma escolha de pedagogia inevitavelmente comunica uma concepção do processo de aprendizagem e do aprendiz. A pedagogia jamais é isenta. Trata-se de um meio que carrega sua própria mensagem” (BRUNER, 2001, p. 67).

Carregada, portanto, de ideologia, a prática docente e a linguagem responsável por sistematizá-la são, inevitavelmente, resultados das teorias que o professor estuda, daquilo que ele ler, escreve e produz, a fim de melhorar suas condições de trabalho. De tal modo, dar aulas, requer uma tomada de decisões ideológicas, pois, “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade”, bem como, “uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativamente à educação” (GERALDI, 2012, p. 40-41, grifos do autor), um ato social, que segundo Freire e Shor (1986, p. 146) “é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético”. Assim, teoria e prática caminham para o combate e crise, e o sustentáculo do trabalho docente.

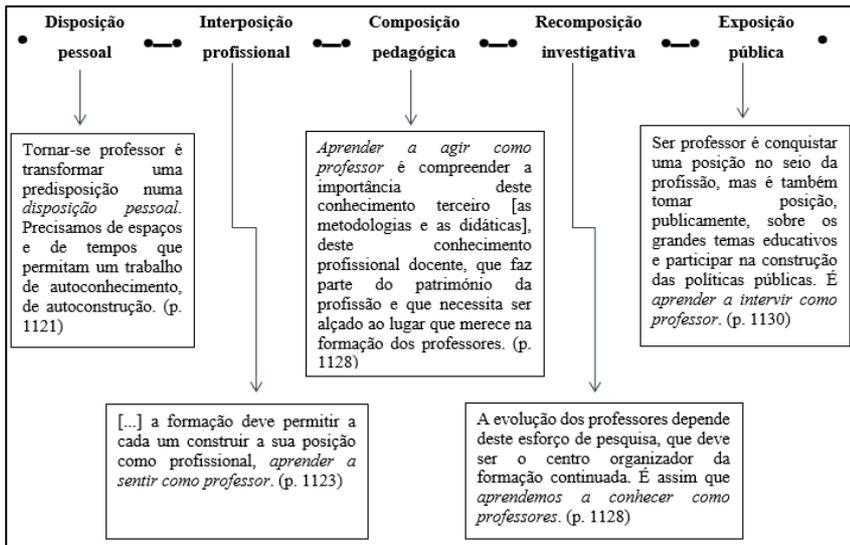
Como possível alternativa para desatar esse nó histórico-cultural, Dias-da-Silva (1998, p. 39) aponta a necessidade de ter-se o professor como um:

[...] sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em

suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive. E se é sujeito de um fazer, é também sujeito de um pensar.

Nóvoa (2017, p. 1121) pontua cinco posições para uma formação profissional de professores que vise *firmar a posição como professor e afirmar a profissão docente*, esquematizados a seguir:

Imagem 4 - Posições para formação de professores, enquanto formação profissional universitária



Fonte: Nóvoa (2017, p. 1121).

Sintetizando a proposta, Nóvoa (2017, p. 1130) acrescenta:

Não podemos firmar a nossa posição se, ao mesmo tempo, não afirmamos a profissão. Ao dizê-lo, quero marcar a dimensão colectiva do professorado e trabalhar no sentido de compreender que há um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do

trabalho docente. É esta dimensão colectiva, de construção interna, mas também de projecção externa, que quis apresentar ao longo da minha reflexão.

No Brasil, o 'ser professor' assume uma dimensão bastante ampla, complexa e imbricada, que, conforme Lima (2017, p. 120), envolve:

[...] os processos de *formação docente*, enquanto direito do professor, em situação de inacabado e que necessita de um contínuo aperfeiçoamento profissional; a definição da *identidade profissional*, no que se refere à superação dos dilemas históricos de sua fragmentação e que exige, portanto, a legitimação da sua cidadania; e a construção da *carreira docente*, em complementaridade aos demais enfoques, firma-se como um suporte de alcance a valorização profissional e desempenho em patamares de reconhecimento social exigidos pela sua própria função social, de mediador de possibilidades de aprendizagem. (Grifos do autor)

Os termos em destaque permearam a tessitura deste texto e, aqui retomados, convocam a pensar sobre a natureza dos fatores históricos, políticos, sociais, ideológicos e culturais que permeiam o trabalho docente envolvido por saberes, competências e habilidades diversas, dirigindo, assim, a atividade profissional docente. Nessa perspectiva, diante de cenários de crise, o papel da escola é transformar a experiência humana e superar as fragilidades do senso comum à luz da tradição epistemológica, fincada em instrumentais sólidos e constitutivos do aperfeiçoamento do trabalho intelectual.

É verdade que *a educação cumpre funções variadas*, mas todas elas se eclipsam diante da importância que adquire na sociedade atual *a função de capacitação*, para que as pessoas possam *continuar progredindo* ao longo do sistema educacional e para que possam realizar com êxito *a transição ao mundo escasso do trabalho*. (SACRISTÁN, 1996, p. 158, grifo nosso)

E nesse processo, as visões também “se eclipsam”, ou seja, coincidem ao apontar que os professores são principais responsáveis pela difusão de uma agenda cultural e de tomada de posição no cumprimento de uma agenda pedagógica e de formação para a cidadania. Assim, “a *necessidade de mudança* nas direções do trabalho do professor encontra-se no fato de que as estruturas básicas da escolarização se estabeleceram em outros tempos, com fins anacrônicos, enquanto a sociedade muda para uma era pós-industrial, pós-moderna” (HAGEMEYER, 2004, p. 75, grifo da autora), no entanto, muitas vezes, parece que a escola não acompanha essa mesma lógica e parece ainda proceder, em pleno século XXI, aos moldes do tradicionalismo que a constituiu no período colonial brasileiro.

Por fim, ainda segundo Hagemeyer (2004, p. 76), “no conflito caracterizado em posições tão diferenciadas”, que demarcam o cenário de crise em torno do trabalho docente, uma alternativa de mudança, pressupõe “a reestruturação educativa, como exercício de prudência e construção, na qual se ganhará ou se perderá a batalha pela profissionalidade docente”. Uma “batalha” diária, de engajamento coletivo, crítico, político e ideologicamente definida, com a finalidade de reconquistar a sobrevivência cultural e profissional docente; e, com isso, tornar mais leve ‘a carga docente’ no atual mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem saudosismos sôfregos, conclui-se este texto, com o seguinte pensamento: ‘ai que saudades dos tempos em que professor era figura respeitada na sociedade’. Um respeito relacionado ao saber que ele detinha e, portanto, a capacidade de transformação social que propunha. Do ponto de vista sócio financeiro e econômico, é claro, nunca se teve o merecido reconhecimento, valorização e respeito ao seu trabalho, mas, pelo menos, no sentido de reconhecimento e prestígio social, já se pode gozar. E, é ele que se espera reconquistar.

A professora Vera Maria Ferrão Candau (2014, p. 34), uma das maiores pesquisadoras em educação, currículo e formação de professores no Brasil, corrobora esse pensamento:

O magistério foi considerado durante muito tempo uma profissão valorizada socialmente, de prestígio e reconhecimento pelo seu potencial humanizador e seu compromisso com a formação para a cidadania. Em geral, esta valorização não era acompanhada de condições de trabalho adequadas. O salário dos professores era módico e os estímulos para o desenvolvimento profissional escasso. No entanto, esta realidade não impedia que o magistério fosse visto e vivido como uma profissão que valia a pena por sua importância intelectual, ética e social.

Esta não é a situação que vivemos hoje. Junto às condições de trabalho precárias que a grande maioria dos professores enfrenta, é possível detectar um crescente mal-estar entre os profissionais da educação. Insegurança, estresse, angústia parecem cada vez mais acompanhar o dia a dia dos docentes. Sua autoridade intelectual e preparação profissional são frequentemente questionadas. Ser professor hoje se vem transformando em uma atividade que desafia sua resistência, saúde e equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e construir diariamente experiências pedagógicas significativas.

Uma possível válvula de escape desse quadro atual de crise, marcado por uma 'carga tão pesada', é, sem dúvidas, a reconstrução do imaginário social e coletivo sobre a figura do professor, o resgate de seu valor social. E, desta vez, não apenas o reconhecimento social, mas, fundamentalmente, a devida valorização e compensação salarial, tendo em vista que esta implica naquela, uma vez que, no contexto do capitalismo, ser remunerado dignamente, constitui uma condição *sine qua non* para a valorização pessoal e profissional.

Para finalizar, o escritor e ilustrador Alexandre Beck (2019), por meio do personagem Armandinho, na tirinha abaixo, dá o tom

necessário à mensagem que se pretendeu defender ao longo destas páginas:

Imagem 5 - Tirinha de Armandinho



Fonte: Armandinho (2015).

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARAÚJO, Carlos Eduardo. A demonização do legado de Paulo Freire na era Bolsonaro. **Brasil 247**, 4 jan. 2020. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/a-demonizacao-do-legado-de-paulo-freire-na-era-bolsonaro>. Acesso em: 05 jan. 2020.

ARMANDINHO. **Tiras Armandinho**, 20 fev. 2015. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/111592346899/tirinha-original>. Acesso em: 15 dez. 2019.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAGNO, Marcos. Glorificação da Ignorância. In: ANGEL, Hildegard. Cada ato desse desgoverno é uma pulsão de morte, é uma perversidade sádica... **Coluna da Hilde**, 08 jul. 2019. Disponível em: <http://www.hildegardangel.com.br/category/coluna-da-hilde/>. Acesso em: 08 set. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no Ensino Fundamental de Betim/MG**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BECK, Alexandre. **Armandinho**: Quadrinhos e tirinhas - <http://www.facebook.com/tirasarmandinho> - <http://tirasbeck.blogspot.com/> -. Imagem de 20 fev. 2015.

Disponível em:

<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/111592346899/tirinha-original>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BOMENY, Helena Maria. **Os intelectuais da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

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

BRANDÃO, Arnaldo; CAZUZA. **O tempo não para**. LP O tempo não para, Polygram, 1988.

BRASIL. **Projeto de lei n.º 3.033, de 2019**. Apense-se ao PL-1930/2019. (Proposto pelo Sr. Do Sr. Carlos Jordy). Declara São José de Anchieta patrono da educação brasileira e revoga a Lei nº Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Brasília: Câmara dos Deputados, 21 de maio de 2019. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9E0BDB2D1094440E94C79C1A94B9A4D0.proposicoesWebExterno2?codteor=1757222&filename=Avulso+-PL+3033/2019.

Acesso em: 20 set. 2019.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. Contribuição apresentada pela ANPED nas audiências públicas sobre as “Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior”. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.16, p. 118-124, jan./abr. 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CAVAZOTTE, Flávia de Souza Costa Neves; LEMOS, Ana Heloisa da Costa; VIANA, Mila Desouzart de Aquino. Novas gerações no mercado de trabalho: expectativas renovadas ou antigos ideais? **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, n. 1, p. 162-180, 2012.

CHARGE O Tempo. **O tempo**, Belo Horizonte, 03 dez. 2019. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-03-12-2019-1.2268995>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Editorial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1399-1404, out./dez., 2019.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. **Cadernos Cedex**, n. 44, p. 33-45, abril, 1998.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Editorial. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, n. 11, v. 6, p. 297-299, jul./dez. 2012.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissional e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p. 41-61, 1991.

EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

FREIRE, Paulo; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e Utopia**: a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis: Vozes, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 39-46.

GUITTON, Jean. **O trabalho intelectual**: conselhos para os que estudam e para os que escrevem. Trad. Lucas Félix de Oliveira Santana. Campinas: Kíron, 2018.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LIMA, Francisco Renato. Formação, identidade e carreira docente: endereçando itinerários teóricos sobre o “ser professor” na contemporaneidade. **Debates em Educação**, v. 9, n. 18, p. 119-135, 2017.

LIMA, Francisco Renato; BORGES, Vanessa Raquel Soares; COSTA, Catarina de Sena Sirqueira Mendes da. Discurso, variação e letramentos na escola: os modos de dizer na educação brasileira de norte a sul pelas câmeras do documentário ‘Pro dia nascer feliz’. **Linguagens & Cidadania**, v. 19, p. 01-23, nº especial, jan./dez., 2017.

MANCEBO, Deise; GOULART, Samira M. S.; DIAS, Viviane da Cunha. Trabalho docente na UERJ (1995-2008): intensificação, precarização e efeitos de subjetivação. In: SEMINÁRIO PARA DISCUSSÃO DE PESQUISAS E CONSTITUIÇÃO DE REDE DE PESQUISADORES, 2., **Anais Eletrônicos** [...] Rio de Janeiro: IUPERJ, 2010.

MAZUI, Guilherme. Bolsonaro chama Paulo Freire de ‘energúmeno’ e diz que TV Escola ‘deseduca. **G1**, Caderno Política, 16 dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/16/bolsonaro-chama-paulo-freire-de-energumeno-e-diz-que-tv-escola-deseduca.ghtml>. Acesso em: 23 dez. 2019.

NINGUÉM leva mais trabalho pra casa que o professor! **Só Escola**, 02 abr. 2017. Disponível em: https://www.soescola.com/2017/04/ninguem-leva-mais-trabalho-pra-casa-que-o-professor.html?fbclid=IwAR1TiBTnTMDRufVNVNPG-yWObZ55TRI2I4oc4JOd_MJ6xkrKB7Q-qD2LY5c. Acesso em: 23 dez. 2019.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, 47 (166), p. 1106-1333, 2017.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Entrevista: a saúde do profissional e as condições de trabalho. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 6, n. 11, p. 301-313, jul./dez. 2012.

PARAÍSO, Marlucy; RANNIERY, Thiago. Confrontos e resistências nas políticas curriculares e educacionais: apresentação do dossiê temático. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1405-1413, out./dez., 2019.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 586-611, 2012.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. Trabalho apresentado à 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

PEREZ, Karine Vanessa. Jornada de trabalho real e invisível: uma análise sobre o cotidiano de docentes em instituições de ensino superior privadas. 2016. Trabalho apresentado ao 4º Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais, Porto Alegre, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

PRO dia nascer feliz. Direção: João Jardim. Roteiro: João Jardim. Brasil. Produção: Flávio R. Tambellini e João Jardim. Copacabana filmes, documentário, 2006. DVD, drama, 87 min., color, 35 mm.

PROFESSORES lutam contra salários baixos, doenças e até agressões para continuar na profissão. **G1**, Profissão Repórter, 19 dez. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2019/12/19/professores-lutam-contrasalarios-baixos-doencas-e-ate-agressoes-para-continuar-na-profissao.ghtml?fbclid=IwAR1ezHMo8t8yE6mBOGMhTak9MATaboOeKe1JxyQ5-udxp_as4DxRcCop7DE. Acesso em: 20 dez. 2019.

ROHM, Ricardo Henry Dias; LOPES, Natália Fonseca. O novo sentido do trabalho para o sujeito pós-moderno: uma abordagem crítica. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 13, n. 2, p. 332-345, 2015.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo. Maringá: Eduem, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Educação pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.**: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 150-166.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Identidade expropriada**: retrato do educador brasileiro. Brasília: CNTE, 2003.

YUKA, Marcelo; JORGE, Seu; CAPPELLETTE, Wilson. A Carne. In: SOARES, Elza. **Do coccix até o pescoço**. Salvador-BA: Maianga discos, 2002. CD. Disponível em: <http://immub.org/album/do-coccix-ate-o-pescoco>. Acesso em: 10 dez. 2019.

Submetido em: Março/ 2020.

Aceito em: Janeiro/ 2021.

“DOS ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS NÃO ESPERO NADA A ESSA ALTURA DA MINHA VIDA PROFISSIONAL” - UM DEBATE SOBRE VALORIZAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORES

Fernanda Ribeiro Paz¹
Ennia Débora Passos Braga Pires²
Marília do Amparo Alves Gomes³

RESUMO

Este estudo busca identificar qual a concepção de valorização docente dos professores da rede pública municipal de ensino de um município de médio porte do estado da Bahia. Seguindo uma abordagem qualitativa, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos e análise documental. Os resultados encontrados permitem-nos inferir que os professores participantes da pesquisa acreditam que para a efetivação da valorização do professor é necessário que sejam assegurados os elementos relativos à valorização desta profissão: formação adequada para exercer a sua função, carreira progressiva definida, um salário justo e compatível e condições propícias para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Além disso, o estudo

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UESB. Membro do Grupo de Pesquisa em Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional (LUDIPPE). Professora do Ensino Fundamental em Vitória da Conquista – Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8391-5999>. Email: nandapaz20@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder do Grupo de Pesquisa em Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional (LUDIPPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3924-4996>. Email: enniadebora@uesb.edu.br

³ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)-Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UESB. Membro do Grupo de Pesquisa em Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional – (LUDIPPE) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas para a Educação Superior (GEPPS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2321-3813>. E-mail: mariliaamparo@gmail.com

conclui que somente o amparo da lei, por si só, não garante o atendimento das reivindicações históricas e aponta para a necessária e importante participação coletiva da classe docente em diversas instâncias e espaços de reivindicações.

Palavras-chave: Valorização docente. Políticas públicas. Reivindicações.

“I DO NOT EXPECT ANYTHING FROM GOVERNMENT AGENCIES AT THIS POINT IN MY PROFESSIONAL LIFE” - A DEBATE ON TEACHER APPRECIATION FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS

ABSTRACT

This study sought to identify the concept of teacher valorization _ of the public school system teachers in a medium-sized municipality in the state of Bahia. Following a qualitative approach, data were collected through semi-structured interviews with the subjects involved and documentary analysis. The results found allow us to infer that the teachers participating in the research believe that in order for the teacher to be valued is necessary to ensure the elements that involve the valorization of this profession: adequate training to perform his/her function, defined progressive career, a fair salary and compatible and favorable conditions for the development of teaching and learning. In addition, the study concludes that only the protection of the law, by itself, does not guarantee the fulfillment of historical claims and issues to the necessary and important collective participation of the teaching class in different instances and spaces for demanding recognition.

Keywords Teacher appreciation. Public policy. Claims.

“NO ESPERO NADA DE LAS AGENCIAS GUBERNAMENTALES EN ESTE MOMENTO DE MI VIDA PROFESIONAL” - UN DEBATE SOBRE LA APRECIACIÓN DE LOS DOCENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES

RESUMEN

Este estudio buscó identificar el concepto de valoración docente de los docentes del sistema de escuelas públicas municipales de un municipio de tamaño medio del estado de Bahía. Siguiendo un enfoque cualitativo, los datos fueron recolectados a través de entrevistas semiestructuradas con los sujetos involucrados y análisis documental. Los resultados encontrados permiten inferir que los docentes participantes en la investigación creen que para que el docente sea valorado es necesario asegurar los elementos que implican la valoración de esta profesión: una formación adecuada para el desempeño de su función, una carrera progresiva definida, un salario justo y condiciones compatibles y favorables para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Además, el estudio concluye que solo la protección de la ley, por sí sola, no garantiza el cumplimiento de reclamaciones históricas y apunta a la necesaria e importante participación colectiva de la clase docente en diferentes instancias y espacios de reivindicación.

Palabras clave: Agradecimiento al maestro. Políticas públicas. Reclamación.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa desenvolvida no ano de 2019, cujo objetivo principal foi identificar qual a concepção de valorização docente dos professores da rede pública municipal de ensino de um município de médio porte do estado da Bahia. A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, contando com a participação de quatro professoras,

três atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma atuando nos anos finais.

A pesquisa cumpriu todos os requisitos solicitados pelo Conselho de Ética. Desse modo, os indivíduos convidados à participação foram esclarecidos através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) sobre os propósitos da investigação, cuidados que seriam tomados quanto à preservação do entrevistado e quanto a sua participação voluntária. Por esse motivo, todos os nomes aqui utilizados são fictícios.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, utilizou-se, mediante uma abordagem qualitativa, entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos, visto que para esse fim esta estratégia mostrou-se mais adequada, pois a entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Além disso, foram realizadas pesquisas documentais, com o intuito de identificar a concepção de valorização docente presente em documentos legislativos nacionais, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024).

Quanto ao tema da pesquisa, esclarecemos que conceituar o termo valorização docente constitui-se um desafio; assim, é preciso responder a algumas questões para melhor esclarecimento do seu significado: em que consiste a valorização do professor? Quais elementos podem assegurar que esse profissional seja valorizado?

No que consiste a valorização docente, Farias (2013, p. 338) aponta que a

[...] valorização é o reconhecimento da atividade docente, no sentido de propiciar um salário que garanta boas condições de vida para o professor e para sua família, boa formação capaz de dar subsídios para execução de um trabalho de qualidade. É importante destacar que os dois aspectos citados só surtem efeito se estiverem aliados a condições propícias para o bom

desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

É por meio de políticas públicas educacionais que os elementos que compõem a valorização da profissão são assegurados. Defendemos, aqui, a formação inicial e continuada, remuneração, carreira, condições de trabalho e saúde como pilares indissociáveis para a valorização do professor.

VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: uma breve incursão histórica

As políticas públicas educacionais implementadas nas últimas décadas no Brasil foram importantes para as mudanças que influenciaram a carreira, a remuneração, a formação e as condições de trabalho e saúde dos professores, o que, nem sempre, foi assim. Nos últimos 40 anos, os sentidos sobre valorização do professor foram se definindo e se fixando no âmbito do embate das propostas formuladas por instâncias da sociedade civil e da sociedade política.

No final dos anos 1980, o Brasil buscou delimitar os requerimentos necessários ao exercício da docência, “[...] balizados por uma política de caráter emergencial voltado a enfrentar a carência de professores face o contínuo crescimento de demanda por escolarização” (WEBER, 2015, p. 497). Essa questão como característica emergencial tornou-se demanda de luta quando a educação passou a ser vista como objeto em favor da democracia e, neste contexto, entendida como direito social básico e de qualidade.

Como efeito da demanda por escolarização, a formação dos professores entra em pauta nos debates educacionais que teciam críticas ao trabalho docente desenvolvido sem preparação específica e sem formação pedagógica. Promulgada nos anos de 1970, em pleno regime autoritário, a Lei nº 5.692/1971 remete a formação do Magistério a uma das muitas habilitações de nível médio de caráter profissionalizante, assim como admite formação em licenciatura curta para os professores dos anos finais do fundamental, o antigo 2º grau (Art. 30).

Devido ao caráter tecnicista, voltado para instrumentos e métodos, a formação docente passou a ser objeto de estudos específicos em debates social e acadêmico. As discussões acerca da dimensão profissional estenderam-se em busca do reconhecimento do caráter profissional docente associado à valorização desses profissionais e se findaram quando a Constituição Federal (CF) de 1988 incorporou no inciso V, do art. 206, os princípios aos quais o ensino serve de base. Além disso, por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, a CF refere-se não somente à remuneração por habilitação, mas às condições de trabalho.

Ampliando a CF/1988, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, prevê no artigo 67 a promoção da valorização dos professores. O regimento dispõe que a valorização docente será garantida inclusive nos planos de carreira e estatutos:

- I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.
- II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.
- III - Piso salarial profissional.
- IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho.
- V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.
- VI - Condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Esses incisos apresentam os elementos que asseguram a valorização do profissional do magistério, pois refletem sobre a necessidade de titulação acadêmica de qualidade, enquadramento numa carreira que pressupõe estabilidade, progressão, formação, valorização salarial e condições adequadas de trabalho.

No início dos anos 1980, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) formulava a concepção de docente como trabalhador em educação, e suas reivindicações estavam concentradas em torno de salários condignos e condições de trabalho apropriadas, mas somente em 1993 a CNTE cresceu à sua luta pela definição do piso salarial nacional o aperfeiçoamento

contínuo do professorado; essas considerações foram pleiteadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e por outras entidades.

Outro importante marco é o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 26 de junho de 2014. A Lei nº 13.005/2014 apresenta desafios relacionados à evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, a expansão do ensino profissionalizante para jovens e adultos, financiamento e valorização dos profissionais do magistério.

Dentre as metas que abordam a questão da valorização docente, 20% abordam questões relativas aos eixos: formação, carreira e salário, das quais as metas 15, 16, 17 e 18 têm como alvo a valorização dos professores da educação básica da rede pública de ensino.

No ano de 2014, a Conferência Nacional de Educação apresentou uma concepção de valorização docente que rompia com a visão restrita relativa apenas à formação. O documento definia que a valorização dos profissionais docentes envolve, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, carreira, salários condizentes e condições de trabalhos favoráveis (DOURADO, 2016).

Com isso, ressaltamos que o profissional é valorizado quando tem boas condições de trabalho, formação adequada para exercer a sua função, carreira progressiva definida, um salário justo e compatível; esses pilares são norteadores para a valorização do docente.

PILARES DA VALORIZAÇÃO DOCENTE

Estudos como os de Gatti, Barreto e André (2011), Monlevade (2000), Oliveira (2011), Valente e Romano (2002) e Farias (2013) concordam que a valorização do professor implica diretamente a qualidade da educação, todavia, como apontam Gatti, Barreto e André (2011), para a melhoria da educação é imprescindível o investimento nos pilares que compõem a valorização social da carreira docente.

No contexto das reformas educacionais, o professor é responsabilizado por grande parte dos insucessos escolares, essa

ideia difunde que a maneira de melhorar a educação está em investir especialmente na sua formação, já que ele não está preparado para executar da melhor forma o seu trabalho. Todavia, pouco se fala acerca da necessidade de melhorar as condições de trabalho, a remuneração, o número de alunos por sala e carreiras estruturadas, estruturas físicas das escolas, dentre outros aspectos.

Nesta direção, é necessário compreendermos os elementos que envolvem a valorização docente. O primeiro a ser pontuado aqui é a formação. O Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) aborda nas metas 15 e 16 a formação como elemento de valorização docente.

Sobre a formação inicial, o Censo Escolar de 2009, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL/MEC/INEP, 2009), apontou que o Brasil contava no período de 2005 com 1.882.961 professores vinculados à Educação Básica, dos quais 1.288.688 tinham nível superior completo (68,4% do total).

Após 2016, prazo dado às redes públicas e privadas para cumprir a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os docentes, no ano de 2010 até 2015 o número de diplomados cresceu cerca de 10 pontos percentuais. Em 2015, chegou a 76,4%. O Censo Escolar de 2016 revela que 2,2 milhões de docentes atuam na Educação Básica brasileira; em relação à escolaridade, 77,5% dos professores possuem nível superior completo, o que demonstra um percentual de crescimento significativo.

O Decreto nº 8.752/2016, ao dispor sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dentre os princípios estabelecidos, afirma que a formação inicial e continuada traduz-se em componentes essenciais para a profissionalização do professor.

Através de iniciativas em nível federal e estadual para oferecer formação em nível superior aos docentes em efetivo exercício nas redes públicas e ainda mediante ao aumento de cursos de licenciaturas, inclusive em instituições privadas, houve crescimento significativo de docentes com curso superior no Brasil.

Sobre a ênfase nas políticas de formação, Oliveira (2012, p. 36) destaca que a grande mobilização em torno da formação de

professores envolvendo diferentes arranjos constitucionais foi “acompanhado com a crença de que a formação é a estratégia fundamental para a melhoria da educação”.

Concordamos que uma boa qualificação profissional do quadro que compõe a equipe escolar oferece melhores condições de aprendizagem, no entanto, entendemos também que políticas públicas apoiadas na formação como fator principal para a melhoria da qualidade educacional situam o docente no centro de uma responsabilidade que vai além da boa formação, como defende Scheibe (2010). Essa é uma visão muito restrita, pois, ao isolar fatores de diferentes ordens, deposita-se maior peso sobre a escola, ignorando fatores estruturais (OLIVEIRA, 2012).

Sobre o elemento remuneração, para melhor compreensão acerca desse pilar, faz-se necessário pontuarmos três conceitos: salário, vencimento e remuneração. O salário é o valor pago para o empregado pelo empregador, conforme a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT); o vencimento é a retribuição pecuniária pelo exercício do cargo público, conforme estabelecido pela Lei nº 8.112⁴; nesse caso, tanto o salário como o vencimento são partes da remuneração, que, no caso do magistério, compõe-se do vencimento mais as vantagens pecuniárias, como as gratificações, auxílios, entre outros (GROCHOSKA, 2015).

A meta 17 do PNE (2014-2024) é direcionada para a valorização docente, buscando equiparar o rendimento médio dos professores da Educação Básica ao dos demais profissionais de outras áreas com escolaridade equivalente, já que “[...] a diferença entre o rendimento médio do magistério comparado com outras categorias profissionais é de 57%, conforme apontado por documento do MEC sobre o PNE” (HYPOLITO, 2015, p. 525).

Mesmo com o crescimento desde o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), estudos brasileiros indicam que professores recebem salários inferiores aos dos demais profissionais com formação equivalente, como citado por Jacomini, Nascimento e

⁴ A Lei nº 8.112 (BRASIL, 1990), que trata do Regime Jurídico dos Servidores Públicos, estabelece do Artigo 40 ao 48 as diferenças entre vencimento e remuneração.

Thomazini (2018), que apontam os estudos de Barbosa Filho e Pessoa (2011), Alves e Pinto (2011), Jacomini, Alves e Camargo (2016).

Há também estudos, como o de Castro e Ioschpe (2007), que defendem que os docentes brasileiros recebem salários compatíveis com os dos demais profissionais com formação equivalente. Como a remuneração docente não constitui objeto central deste trabalho, não iremos aprofundar o debate nessa questão. Apenas sinalizamos o entendimento predominante no meio educacional, de que os baixos salários tendem a ter influência negativa na atuação dos professores e na atratividade da carreira, já que a remuneração implica diretamente a valorização do profissional.

Outro importante elemento da valorização docente é a carreira. Silva e Nunes (2019, p. 94) apontam o Plano de Carreira como “um instrumento legal específico da administração, que define a constituição da carreira, sua estrutura e funcionamento”. É importante enfatizar que o conceito de carreira engloba conhecimentos específicos na área escolhida, as especializações, rotinas de trabalho, atividades extracurriculares, promoções recebidas, ou seja, toda experiência praticada ao longo da carreira e suas compensações.

A meta 18 do PNE (2014) estabelece o prazo de dois anos para a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior de todo o sistema de ensino. Para os profissionais da Educação Básica pública, o plano de carreira deve tomar como referência o estabelecido no PSPN.

As estratégias da meta preveem também que, no mínimo, 90% dos profissionais do magistério e 50% dos demais⁵ profissionais da educação sejam ocupantes de cargos efetivos em exercício nas redes escolares, que os planos de carreira dos Estados, Distrito Federal e Municípios prevejam licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional – nesse aspecto, incluem-se Mestrado e Doutorado (HYPOLITO, 2015).

A despeito disso, o aumento dos contratos temporários é crescente. Em alguns estados, o número de contratados corresponde

⁵ Estes compõem desde o corpo administrativo da instituição de ensino ao corpo técnico, como monitores, auxiliares, secretários, assistentes de secretaria e demais profissionais que trabalham no espaço escolar.

ao número de efetivos, como informa Oliveira (2003), o que promove a ausência e instabilidade na carreira, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas das reformas do Aparelho do Estado.

Já que o plano de carreira, em conjunto com a remuneração, expressa o reconhecimento da experiência e da formação acadêmica dos profissionais docentes, contribuindo não só para o crescimento econômico, mas também para o reconhecimento social da profissão, entendemos a necessidade de efetivação dos planos, uma vez que a carreira assegura, juntamente com a formação, com a remuneração e com as condições de trabalho, a valorização do professor.

O último elemento a pontuarmos aqui diz respeito às condições de trabalho. Discutir as condições de trabalho do profissional docente implica em pensar nas condições de emprego desse profissional. De acordo com Brito, Prado e Nunes (2017), pressupõe pensar nas condições de emprego, na sua forma de contratação, remuneração, carreira e sua estabilidade.

No cenário das reformas do estado, o que rege são os princípios de eficiência e produtividade, visando ao crescimento econômico. Dentro dessa perspectiva as condições apresentadas para “melhores resultados” na educação envolvem maior flexibilização das leis e normas de contratação de professores, ampliação do tempo exigido para aposentadoria, premiação de professores e escolas por bons resultados nas avaliações externas (BRITO; PRADO; NUNES, 2017).

Essas demandas que cedem à lógica do mercado impactam diretamente nas condições de trabalho e na saúde dos docentes, tendo como reflexos o aumento da contratação temporária de professores, professores com duplas jornadas de trabalho, baixos salários, salas lotadas, dentre outros fatores de precarização do trabalho docente.

A intensificação e novas demandas que provocam a intensificação do trabalho docente podem acarretar graves consequências para a saúde do professor, como distúrbios de voz, estresse excessivo, dores diárias de cabeça e doenças psíquicas, como a Síndrome de *Burnout*.

VALORIZAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE DOCENTES

No âmbito da pesquisa, buscou-se compreender, no grupo selecionado, aspectos relacionados ao campo profissional, como a formação, as condições de trabalho e a remuneração. Esses elementos se traduzem como importantes no contexto do nosso estudo, por isso, torna-se indispensável descrevermos o perfil de cada uma das entrevistadas.

Acerca da formação, das quatro professoras envolvidas na pesquisa, três possuem formação em nível superior: duas em Pedagogia (Iraíldes e Maria) e uma em Matemática (Rosa). A professora Naiara declarou não ter formação em nível superior. Das professoras com nível superior, duas possuem pós-graduação e uma começou a cursar e desistiu, pois alegou que a carga horária de trabalho não permitia que ela continuasse. O Quadro 1, a seguir, aponta o perfil de cada uma das entrevistadas.

Quadro 1 - Perfil das professoras entrevistadas sobre a concepção de valorização docente

Nome	Formação	Pós-Graduação	Tempo de docência	Carga horária	Vínculo
ROSA	Matemática e Administração	Gestão Escolar e Metodologia da Matemática	30 anos	40 h	Efetiva
IRAILDES	Pedagogia	Psicopedagogia e Neuropedagogia	10 anos	40 h	Contratada
MARIA	Pedagogia	Não concluiu a pós-graduação	9 anos	40 h	Contratada
NAIARA	Ensino médio	Não possui	Mais de 30 anos	40 h	Efetiva

Fonte: Dados do questionário (2019).

Sobre não possuir formação em nível superior, Naiara declarou:

Não busquei aperfeiçoar minha formação, não porque me acomodei. Eu trabalhava demais, não sobrava tempo para me especializar. (NAIARA, 2019).

As professoras Naiara e Maria, apesar de compreenderem a importância da formação inicial e continuada, alegaram não encontrar possibilidade de investimento na formação (Naiara na formação inicial e Maria na formação continuada), já que, além de faltar tempo, afirmaram ter trabalhos extras da escola que precisavam fazer em casa.

O artigo 67 da LDB estabelece que os planos de carreira e estatutos devam garantir por via de ingresso, por meio de concurso público, o aperfeiçoamento profissional, inclusive através de licenças remuneradas a progressão de carreira baseada na titulação e carga horária de trabalho que possibilite período reservado ao estudo.

Em relação à formação e o contexto no qual as políticas educacionais se configuram, o projeto de educação está vinculado aos interesses do desenvolvimento do mercado capitalista que, segundo Pinto (2014), prioriza:

1) a formação como preparação imediata para o trabalho, com ênfase na capacitação técnico-operativa e no desenvolvimento de habilidades para a adaptação; 2) a reprodução de conhecimentos em detrimento da produção de novos conhecimentos, o que se caracteriza pelo baixo investimento; [...] 5) a remodelação do investimento público na educação e o incentivo à privatização, resultando no exponencial crescimento do empresariamento da educação; 6) a quantificação das tarefas como critério de avaliação, progressão e promoção (PINTO, 2014, p. 663).

Sobre o motivo de ter escolhido a docência como profissão, as professoras Naiara e Rosa apontaram ser resultante de afinidade; a Professora Iraildes afirmou que escolheu a profissão por incentivo da família, e a Professora Maria informou:

Para te ser sincera, eu trabalhava em casa de família. Eu comecei a olhar alguns cursos para eu fazer. Por

ser um curso mais em conta, eu resolvi fazer Pedagogia. (MARIA, 2019).

A fala de Maria revela que o baixo custo do diploma ou maior facilidade de ingresso nos cursos de licenciaturas, muitas vezes, são motivos para a escolha da profissão docente. Apesar disso, como salientam Aranha e Souza (2013), a diversidade de condições da oferta e demanda por escolarização, tanto no que se refere à condição docente quanto à condição discente, aponta uma crise que atravessa a estrutura da pirâmide escolar de alto a baixo, e uma das explicações para essa crise na demanda pelas licenciaturas justifica-se “[...] pelo baixo valor do diploma de professor, sobretudo na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio)” (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 78).

Apesar do aumento da oferta de cursos de licenciatura, a profissão docente passa a ser cada vez menos cogitada. A baixa atratividade da carreira pode ser um dos fatores para o barateamento dos cursos de licenciatura, esse fato deve ser destacado, uma vez que a desvalorização social da profissão também se dá mediante o não cumprimento dos pilares que asseguram a valorização da carreira, o que a torna menos atrativa.

Sobre a questão salarial das docentes, a remuneração varia em circunstância do vínculo empregatício, tempo de serviço e a formação, como mostra o Quadro 2, seguinte.

Quadro 2 - Perfil sobre os elementos que envolvem a carreira das professoras entrevistadas

Condições	Rosa	Iraildes	Maria	Naiara
Formação	Graduação Pós-graduação (2)	Graduada	Graduação	Ensino médio
Tempo de serviço	30 anos	10 anos	9 anos	Mais de 30 anos
Vínculo	Efetiva	Contratada	Contratada	Efetiva

Remuneração	R\$4.033,60	R\$2.956,00	R\$2.956,00	Pouco mais de R\$3.000,00
--------------------	-------------	-------------	-------------	---------------------------

Fonte: Dados do questionário (2019).

A docente Naiara, que é professora há mais de 30 anos e não possui formação em nível superior, revelou que o valor de sua remuneração é um pouco mais de R\$3.000,00 (três mil reais). Ao ser questionada quanto ao seu contentamento em relação à remuneração, Naiara alegou: “Em detrimento aos meus estudos e onde eu parei não me sinto insatisfeita”. Apesar de alegar não ter dado continuidade a sua formação por falta de tempo, a professora parece responsabilizar a si mesma por sua estagnação na carreira. Essa lógica, oriunda de um modelo meritocrático, tem caracterizado o trabalho docente por uma implantação progressiva da individualização por mérito, que, segundo Silva (2012, p. 5), é “onde se espera a disposição dos trabalhadores em educação, o tempo todo, para realizar os objetivos e metas que lhe são solicitados, em condições de trabalho desfavoráveis”.

Esse modelo acaba por responsabilizar o professor pelo seu insucesso ou estagnação; assim, já que a remuneração está interligada a fatores como jornada de trabalho, carreira e formação profissional, isso interfere diretamente na remuneração docente.

O plano de carreira do município prevê os critérios de fixação do vencimento com base no tempo de serviço, habilitação e carga horária. Para isso, os planos de carreira devem possibilitar uma real progressão profissional, que esteja em conformidade com a formação e o tempo de atuação desses profissionais.

O grande problema se apresenta, ao que parece, quando a rede, além de dificultar as licenças para formação continuada, não cumpre as horas previstas de 1/3 para o planejamento. Segundo os dados do sindicato, o município não garante o 1/3 previsto por lei. As professoras do município recebem um valor de 16,7% a mais para complementar o tempo que elas deveriam ter para planejar. Valor que também não paga o tempo que elas não têm garantido. No ano de 2019, o município garantiu 1/3 só para os professores que atuam

no 1º e 2º ano, por conta do projeto voltado para a alfabetização, com objetivo de melhorar o índice no município.

Outro dado relevante do sindicato do município acerca da remuneração diz respeito ao Piso Salarial Nacional Profissional. O piso,

[...] além de definir um valor mínimo a ser pago aos docentes como salário base, também regulamenta a composição da jornada de trabalho desses profissionais, estabelecendo que 1/3 do total de horas trabalhadas deve ser destinado à elaboração e ao planejamento das atividades docentes. (JACOMINI; NASCIMENTO; THOMAZINI, 2018, p. 1454).

O reajuste salarial dos docentes não tem sido repassado desde o ano de 2018. Neste ano os docentes que deveriam receber um reajuste de 6,81% receberam um repasse de 2,75% para o grupo com formação em nível II⁶, e os docentes de nível I⁷ receberam o repasse estabelecido. Nos anos de 2019 e 2020 não houve reajuste. Além de incoerente, essa questão faz-nos refletir se a valorização docente por meio da formação é de interesse dos gestores do município. Além disso, devemos questionar não só o impacto que o não incentivo à formação inicial e continuada causa na carreira e na remuneração docente, mas também as implicações disso na educação pública.

A respeito do que as docentes consideram valorização docente, a resposta de todas as professoras incluía sua efetivação por meio de salários mais dignos, melhores condições de trabalho, concursos para solidificação da carreira e o “suporte” dado pelos órgãos responsáveis. Esse suporte diz respeito às condições de trabalho, como pode ser observado no depoimento de Maria:

Olha, eu acho que a valorização que eles deveriam dar para a gente é uma condição melhor de trabalho,

⁶ Nível II: referente ao Normal Superior, Pedagogia, licenciatura plena ou habilitação específica.

⁷ Nível I: referente ao Normal Médio ou Magistério.

a pressão é muita e o suporte é pouco. Valorizar o professor em termos resumidos é dar ao professor melhores condições de trabalho. Eles cobram demais, mas não vê a realidade do local onde você trabalha. Eu que trabalho com Alfabetização (1º ano do ensino fundamental) tenho poucos recursos para isso. O espaço não tem televisão, impressora, não tem quase nada para o menino. Então, às vezes, você é quem tem que estar buscando e criando, então o tempo da gente é muito curto, já que a gente tem que ficar buscando fora os meios, né? Quando estou em casa, fico buscando meios para suprir essa falta. Fico cada vez com menos tempo. (MARIA, 2019).

Ainda que tenhamos professores bem formados, remuneração digna assegurada e planos de carreira estáveis, para a valorização da profissão é necessário observar, também, as condições de trabalho dos docentes, visto que as condições de trabalho e a carga horária podem trazer sobrecargas, descontentamento profissional e adoecimento, como apontamos anteriormente.

Ao serem questionadas se o trabalho afetava a saúde das docentes, com exceção de Naiara, todas as demais envolvidas mencionaram ter sua saúde de alguma forma afetada, associada ao trabalho que realizavam. Dores de cabeça, rouquidão e estresse excessivo foram os problemas citados pelas professoras. As condições de trabalho às quais o professor está submetido podem ser consideradas um fator agravante para o desenvolvimento de doenças físicas e psíquicas, como a Síndrome de *Burnout* (PAZ; SOUZA; PIRES., 2020).

Segundo Carlotto (2002), os maiores fatores de risco para o desenvolvimento de *Burnout* em docentes seriam a exposição contínua ao estresse, grande carga horária de trabalho e de atividades extraclasse e turmas com grande número de alunos. Por outro lado, na educação básica, alguns fatores de risco são ainda mais proeminentes, como a má valorização do trabalho, estruturas precárias e menor colaboração dos alunos, do que quando comparado ao ensino superior (PAZ; SOUZA; PIRES., 2020). Questões relativas à saúde docente estão associadas ao ambiente de trabalho e as condições da profissão, por esse motivo a necessidade da criação

de políticas públicas que possibilitem melhores condições de trabalho e saúde para esses profissionais.

Ao serem questionadas sobre o que esperavam para que se sentissem realizadas como professoras, as respostas dadas pelas docentes apontaram que a maioria delas concorda que salários mais dignos, melhores condições de trabalho e reconhecimento social da carreira são elementos que as fariam se sentir mais valorizadas na profissão.

A respeito da necessidade de políticas públicas e assistência de órgãos governamentais e do que é necessário para que se sinta valorizada como profissional, a professora Rosa destacou: *"dos órgãos governamentais nada espero a essa altura da minha vida profissional, porém eu me valorizo"* (ROSA, 2010). Por mais que a lei ampare os elementos que asseguram a valorização docente, a fala da professora parece expressar descontentamento e desesperança na efetivação das políticas públicas de valorização do magistério. Isso pode se dar pelo fato de que, apesar de muitas políticas e por mais que estejam amparadas legalmente, elas não se efetivam na prática ou em sua totalidade.

A continuidade e acompanhamento da sociedade por prestação de contas a respeito das políticas implementadas podem, em parte, pressionar os que legitimam as políticas com base no interesse do mercado. Além disso, direitos garantidos por lei estão sendo descumpridos, o que permite inferir que só o amparo da lei não é suficiente para a garantia da efetivação da valorização do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a apresentação das questões que envolveram este estudo sobre a valorização dos profissionais do magistério no contexto do município analisado foi possível chegarmos a algumas considerações. Primeiro, quanto à concepção de valorização docente, todas as participantes da pesquisa apontaram que para a efetivação da valorização do professor é necessário que sejam assegurados os elementos referentes à valorização desta profissão: formação adequada para exercer a sua função, carreira progressiva definida, um

salário justo e compatível e condições propícias para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Segundo, evidenciamos, por meio da análise de algumas políticas de valorização expressas em documentos legislativos, como a Constituição Federal de 1988, LDB, PSPN e PNE, os avanços obtidos pela luta histórica travada pela categoria, na busca de assegurar a implementação e efetivação dessas políticas.

Além disso, é importante ressaltar que, por mais que a lei ampare elementos como piso salarial e plano de carreira, muitos municípios têm descumprido o previsto na legislação. O que promove não só o descontentamento do profissional atuante na carreira, mas a desvalorização social da carreira.

Ainda que a lei garanta para o professor o direito ao piso, ela não prevê nenhuma punição expressa para o município que descumprir a norma. Com isso, vários municípios, por motivos diversos, ainda não cumprem o pagamento do piso salarial, como é o caso do município em questão.

Concordamos com os autores consultados em relação à necessidade de efetivação dos pilares que assegurem a valorização do magistério. Através dos depoimentos das docentes pontuamos que questões como condições inadequadas de trabalho, não incentivo à formação, baixas remunerações e descumprimento do previsto no plano de carreira têm gerado não só insatisfação, mas descrédito por parte dos profissionais quanto à possibilidade de melhorias na carreira.

Portanto, observamos dificuldades inerentes ao exercício docente, dificuldades que poderiam ser amenizadas ou até sanadas se as políticas de valorização se efetivassem, ainda que o amparo da lei, por si só, não garanta o atendimento das reivindicações históricas. Por isso, ressaltamos que se faz necessária a participação coletiva da classe docente em diversas instâncias e espaços, a fim de exigir dos gestores públicos que os preceitos legais sejam cumpridos em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e Características do Trabalho Docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606–635, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>
Acessado em: 28 maio 2019.

ARANHA, Antônio Vieira Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69–86, out./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34745/21530>. Acesso em: 19 set. 2018.

BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSOA, Samuel de Abreu. A Carreira de Professor Estadual no Brasil: os casos de São Paulo e Rio Grande do Sul. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 965–1001, jul./ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122011000400004&script=sci_arttext Acesso em: 12 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. **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: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 de ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 12 dez. 1990 e republicado em 18 mar. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Leis, etc. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 09 mar. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRITO, Regivane dos Santos; PRADO, Jany Rodrigues; NUNES, Claudio Pinto Nunes. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 10, n. 23, p. 165-174, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6676>. Acesso em: 21 jul. 2019.

CARLOTTO, M. S. A Síndrome de *Burnout* e o trabalho docente. **Revista Psicologia em Estudo 2002**; Maringá; v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>. Acesso: dez. 2018.

CASTRO, Claudio Moura; IOSCHPE, Gustavo. Remuneración de los Maestros em América Latina: ¿es baja? afecta la calidad de la enseñanza? Documentos **PREAL**, Washington, n. 37, p.1-21, jan. 2007. Disponível em: http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=2&Id_Carpeta=64

&Camino=63%7CPreal%20Publicaciones/64%7CPREAL%20Docu-
mentos. Acesso em: 21 jul. 2019.

DOURADO, Luiz Fernando. Valorização dos profissionais da
educação: Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista
Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.

Disponível em:

<https://ei->

[ideal.org/sites/default/files/docs/retratos_da_escola_18_2016.pdf](https://ei-ideal.org/sites/default/files/docs/retratos_da_escola_18_2016.pdf).

Acesso: 21 abr. 2019.

FARIAS, Adriana de Jesus Diniz. Políticas Públicas Educacionais e
valorização docente. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 5, n.
10, p. 337-355, jul./dez., 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ,
Marli Eliza Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**.
Brasília: UNESCO, 2011.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Políticas educacionais e a
valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos
professores de educação básica do município de São José dos
Pinhais/PR**. 271f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) -
Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

HYPOLITO, Álvaro Luís M. A valorização docente na perspectiva do
Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Cad. Cedes**, Campinas, v.
35, n. 97, p. 517-534. Dez. 2015. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-
32622015000300483&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000300483&lng=pt&tlng=pt). Acesso: 21 abr. 2019.

JACOMINI, Márcia Aparecida; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens
Barbosa de. Remuneração Docente: desafios para o monitoramento
da avaliação dos professores brasileiros no contexto da meta 17 do
Plano Nacional de Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas
Educativas**, Tempe, Arizona, n. 24, v. 73, 2016. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5623104> . Acesso
em: 18 jul. 2019.

JACOMINI, Márcia Aparecida; NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do;
THOMAZINII Leandro. Carreira e Vencimento Base dos Professores

da Rede Pública Paulistana. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1453, out./dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-2175-623674835.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da Educação Básica pública**. 317f. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: autêntica. v.1.p.13-38, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. In: **RBPAE**. v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19917/11557>. Acesso em: 22 jul. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas**. 2012. Trabalho apresentado ao 16º Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas, 2012.

PAZ, Fernanda Ribeiro, SOUZA, Samuel, M.; PIRES, Ennia Débora P. B. Condições de trabalho e saúde do Professor: fatores relevantes para o desenvolvimento da síndrome de Burnout. In: NUNES, Cláudio Pinto (org.). **Condições de trabalho e saúde do professor**. Vitória da Conquista, Edições UESB, 2020. p. 93-109.

PINTO, Marina Barbosa. Condições sócio-ocupacionais do trabalho docente e a formação profissional. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 120, p. 662-676, dez. 2014. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282014000400004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jul. 2020.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

SILVA, Amanda Moreira. Precarização do trabalho docente e meritocracia na educação: o olhar empresarial dos governos e a resistência do professorado da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. In: SIMPÓSIO NACIONAL ESTADO E PODER: Sociedade civil, 7, 2012, Uberlândia, **Anais Eletrônicos** [...] Uberlândia, 2012. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/estadoepoder> >. Acesso em: 03 jul. 2020.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Claudio Pinto. Plano de carreira enquanto estratégia de resistência para a valorização docente no território de identidade do sudoeste baiano. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/12403>. Acesso em: 24 jul. 2020.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

WEBER, Silke. O Plano Nacional De Educação e a Valorização Docente: Confluência do debate nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set./dez., 2015.

Submetido em: Agosto/ 2020.

Aceito em: Janeiro/ 2021.